Info DaF

Informationen Deutsch als Fremdsprache

Herausgegeben vom Deutschen Akademischen Austauschdienst in Zusammenarbeit mit dem Fachverband Deutsch als Fremdsprache

Nr. 2/3 28. Jahrgang DAAD April/Juni 2001

Inhalt

Vorbemerkung 139

Ahlheim, Klaus; Heger, Bardo:
Der unbequeme Fremde. Fremdenfeindlichkeit in Deutschland – empirische Befunde. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, 1999
(Maria Ernst, Stade) 140

Anderegg, Johannes; Kunz, Edith Anna (Hrsg.):
Kulturwissenschaften. Positionen und Perspektiven. Bielefeld: Aisthesis, 1999
(Michael Aulbach, Dakar/Senegal) 143

Bärnthaler, Günther; Tanzer, Ulrike (Hrsg.):
Fächerübergreifender Literaturunterricht. Reflexionen und Perspektiven für die Praxis. Innsbruck; Wien: StudienVerlag, 1999 (ide-extra 5)
(Sylvia Bräsel, Erfurt) 146

Becker, Norbert; Braunert, Jörg:
Dialog Beruf Starter. Ismaning: Hueber, 1999
Becker, Norbert; Braunert, Jörg; Eisfeld, Karl-Heinz:
Dialog Beruf 1. Ismaning: Hueber, 1997
Becker, Norbert; Braunert, Jörg; Eisfeld, Karl-Heinz:
Dialog Beruf 2. Ismaning: Hueber, 1997
Becker, Norbert; Braunert, Jörg:
Dialog Beruf 3. Ismaning: Hueber, 1998
(Ursula Saarbeck, Frankfurt/Oder) 148

Berner, Hans:
Didaktische Kompetenz. Zugänge zu einer theoriegestützten bildungsorientierten Planung und Reflexion des Unterrichts. Bern; Stuttgart; Wien: Haupt, 1999
(Beate Wolfsteiner, Regensburg) 153

Bimmel, Peter; Rampillon, Ute:
Lernerautonomie und Lernstrategien. Berlin; München: Langenscheidt, 1999 (Fernstudieneinheit 23)
(Karl-Walter Florin, Bochum) 156

Birken-Bertsch, Hanno; Markner, Reinhard:
Rechtschreibreform und Nationalsozialismus: Ein Kapitel aus der politischen Geschichte der deutschen Sprache. Göttingen: Wallstein, 2000
(Fritz Neubauer, Bielefeld) 158

Brinitzer, Michaela; Damm, Verena:
Grammatik sehen. Ismaning: Hueber, 1999
(Anneliese Stein-Meintker, Möhrendorf) 162

Bützer, Heike; Köhler, Beate; Legutke, Michael; Pavlovic, Kristina (Hrsg.):
Handbuch für Spracharbeit. **Teil 6: Fortbildung I–III. 5. Ergänzungslieferung.** München: Goethe-Institut, 1999
(Susanne Duxa, Marburg) 164

Butzkamm, Wolfgang; Butzkamm, Jürgen:
Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen. Tübingen; Basel: Francke, 1999
(Vera Führer-Nicod, Marne-la-Vallée / Frankreich) 166

Delanoy, Werner; Rabenstein, Helga; Wintersteiner, Werner (Hrsg.):
Lesarten. Literaturdidaktik im interdisziplinären Vergleich. Innsbruck; Wien: Studien-Verlag, 1996, (ide-extra 4)
(Sylvia Bräsel, Erfurt) 168

Demorgon, Jacques:
Interkulturelle Erkundungen. Möglichkeiten und Grenzen einer internationalen Pädagogik. Frankfurt a. M.; New York: Campus, 1999
(Sigrid Luchtenberg, Essen) 171

Desinger, Bernd; Frischkopf, Hans Walter; Scheck, Ulrich; Seliger, Helfried W. (Hrsg.):
Basiswissen Wirtschaftsdeutsch: Stoffgebiete und Fachwortschatz. München: iudicium, 1999
(Daniela Hartmann, Birmingham / Großbritannien) 173

Dittrich, Roland; Frey, Evelyn:
Training Zentrale Mittelstufenprüfung. Band 1: Leseverstehen und Hörverstehen. Ismaning: Verlag für Deutsch, 1999
(Claudia Bolsinger, Hamburg) 176

Dreyer, Hilke; Schmitt, Richard:
Grammatica tedesca con esercizi. München: Verlag für Deutsch, 1999
(Anneliese Stein-Meintker, Möhrendorf; Serena Tanzi, Parma / Italien) 177

Dreyer, Hilke; Schmitt, Richard:
A Practise Grammar of German. München: Verlag für Deutsch, 1999
(Anneliese Stein-Meintker, Möhrendorf) 179

Eggers, Dietrich; Müller-Küppers, Evelyn; Wiemer, Claudia; Zöllner, Inge:
Prüfungskurs DSH. Vorbereitung auf die Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang ausländischer Studienbewerber. Ismaning: Hueber, 1999
(Rüdiger Heßling, Paderborn) 181

Eichinger, Ludwig M.:
Deutsche Wortbildung. Eine Einführung. Tübingen: Narr, 2000 (Narr Studienbücher)
(Andrea Bachmann-Stein, Saarbrücken) 182

Einblicke. Lernprogramm Deutsch. Folge 2: Wohnen und Umzug. CD-ROM. **Folge 3: Feste – Ferien – Freizeit.** CD-ROM. München: Goethe-Institut; Hochheim a. M.: DKF Multimedia, 1999
(Karl-Walter Florin, Bochum) 184

Eismann, Volker:
Wirtschaftskommunikation Deutsch. Lehrbuch 1. Berlin; München: Langenscheidt, 1999
(Susanne Eberhardt, Rottenburg) 187

Erzähl mir Mehr. Multimedia-Lernsystem mit Spracherkennung. Anfänger. CD-ROM. Berlin: Cornelsen, 1999
(Karl-Walter Florin, Bochum) 188

Fremdsprache Deutsch – Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 20: Deutsch als zweite Fremdsprache. Herausgegeben von Britta Hufeisen. Stuttgart: Ernst Klett International, 1999
(Susanne Eberhardt, Rottenburg) 190

Fremdsprache Deutsch – Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Sondernummer 1999: Lehrerfortbildung. Herausgegeben von Michael Legutke und Kristina Pavlovic. Stuttgart: Ernst Klett International, 1999
(Andrea Wagner, Aachen) 191

Freudenberg-Findeisen, Renate (Hrsg.):
Ausdrucksgrammatik versus Inhaltsgrammatik. Linguistische und didaktische Aspekte der Grammatik. München: iudicium, 1999
(Markus Weininger, Florianópolis / Brasilien) 192

Fritz, Thomas A.:
Wahr-Sagen. Futur, Modalität und Sprecherbezug im Deutschen. Hamburg: Buske, 2000 (Beiträge zur germanistischen Sprachwissenschaft 16)
(Mathilde Hennig, Timişoara / Rumänien) 196

Gaigg, Leopoldine:
Keine Angst vor den Präpositionen. Ismaning: Verlag für Deutsch, 1999
(Gisela Kirchberg-Krüger, Karlsruhe) 198

Gemende, Marion; Schröer, Wolfgang; Sting, Stephan (Hrsg.):
Zwischen den Kulturen. Pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkul-

turalität. Weinheim: Juventa, 1999 (Dresdner Studien zur Erziehungswissenschaft und Sozialforschung)
(Maria Ernst, Stade) 200

Gerzymisch-Arbogast, Heidrun; Gile, Daniel; House, Juliane; Rothkegel, Annely (Hrsg.):
Wege der Übersetzungs- und Dolmetschforschung. Tübingen: Narr, 1999 (Jahrbuch Übersetzen und Dolmetschen 1)
(Werner Heidermann, Florianópolis / Brasilien) 204

Göller, Thomas:
Kulturverstehen. Grundprobleme einer epistemologischen Theorie der Kulturalität und kulturellen Erkenntnis. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2000
(Matthias Grünewald, Matsuyama / Japan) 205

Graevenitz, Gerhart von (Hrsg.):
Konzepte der Moderne. DFG-Symposion 1997. Stuttgart; Weimar: Metzler, 1999 (Germanistische Symposien, Berichtsbände XX)
(Thomas Bleicher, Mainz) 208

Gschwender, Oliver:
Internet für Philologen. Eine Einführung in das Netz der Netze. Berlin: Schmidt, 1999
(Christian Krekeler, Recklinghausen) 211

Günther, Carsten:
Prosodie und Sprachproduktion. Tübingen: Niemeyer, 1999 (Linguistische Arbeiten 401)
(Stephan Stein, Saarbrücken) 213

Haftka, Brigitta:
Deutsche Wortstellung. Heidelberg: Groos, 1999 (Studienbibliographie Sprachwissenschaften 31)
(Karl-Walter Florin, Bochum) 216

Hagemann, Meike; Rottmann, Cornelia:
Selbst-Supervision für Lehrende. Konzept und Praxisleitfaden zur Selbstorganisation beruflicher Reflexion. Weinheim; München: Juventa, 1999 (Pädagogisches Training)
(Werner Heidermann, Florianópolis / Brasilien) 217
(Wibke Saar, Jaunde / Kamerun) 219

Hahn, Heinz (Hrsg.):
Kulturunterschiede. Interdisziplinäre Konzepte zu kollektiven Identitäten und Mentalitäten. Frankfurt a. M.: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 1999 (SSIP 3)
(Carola von Edlinger, Mainz) 221

Henrici, Gert (in Zusammenarbeit mit Axel Hemminghaus):
Innovativ-alternative Lehrmethoden im Fremdsprachenunterricht. Eine annotierte Bibliographie bis 1997. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 1999 (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache 12)
(Claudia Riemer, Hamburg) 224

Henschelmann, Käthe:
Problembewußtes Übersetzen. Französisch–Deutsch. Ein Arbeitsbuch. Tübingen: Narr, 1999
(Hartmut Nonnenmacher, Santiago de Compostela / Spanien) 225

Höffer, Uli:
Widersprüche. Düsseldorfer Unterrichtsmaterialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Düsseldorf: Studiengebiet DaF an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, 1999
(Claudia Bolsinger, Hamburg) 227

Hohmann, Joachim S. (Hrsg.):
Sprichwort, Rätsel und Fabel im Deutschunterricht. Geschichte, Theorie und Didaktik »einfacher Formen«. Frankfurt a. M.: Lang, 1999 (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts 38)
(Beate Wolfsteiner, Regensburg) 228

Hoppe, Gabriele:
Das Präfix *ex-*. Beiträge zur Lehn-Wortbildung. Tübingen: Narr, 1999 (Studien zur deutschen Sprache 15)
(Eva Sommer, Wilhelmshaven) 230

Hufeisen, Britta; Neuner, Gerhard:
Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin; München: Langenscheidt, 1999 (Fernstudieneinheit 16)
(Huei-ling Yen, Bielefeld) 232

Ickler, Theodor:
Das Rechtschreib-Wörterbuch: ***Sinnvoll* schreiben, trennen, Zeichen setzen.** St. Goar: Leibniz Verlag, 2000
(Fritz Neubauer, Bielefeld) 233

Jakobs, Eva-Maria:
Textvernetzung in den Wissenschaften. Zitat und Verweis als Ergebnis rezeptiven, reproduktiven und produktiven Handelns. Tübingen: Niemeyer, 1999 (Germanistische Linguistik 210)
(Carsten Hennig, Timişoara / Rumänien) 235

Janich, Nina:
Werbesprache. Ein Arbeitsbuch. Tübingen: Narr, 1999 (Narr-Studienbücher)
(*Birgit Chiasera, Erfurt*) 236

Johnson, Steven:
Interface Culture. Wie neue Technologien Kreativität und Kommunikation verändern. Stuttgart: Klett-Cotta, 1999
(Dietmar Rösler, Gießen) 238

Klotz, Heinrich:
Kunst im 20. Jahrhundert. Moderne – Postmoderne – Zweite Moderne. München: Beck, 1999 (Beck'sche Reihe 1337)
(Verena Holler, Tokyo / Japan) 240

Krohn, Claus-Dieter; Rotermund, Erwin; Winckler, Lutz; Koepke, Wulf (Hrsg.):
Sprache – Identität – Kultur. Frauen im Exil. München: text + kritik, 1999 (Exilforschung – ein internationales Jahrbuch 17)
(Sigrid Luchtenberg, Essen) 241

Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.):
Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden. Innsbruck; Wien; München: Studien-Verlag, 2000 (Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, Serie B, 4)
(Andrea Bagdasarian, Czestochowa/Polen) 243

Krumm, Hans-Jürgen; Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.):
Sprachenpolitik in Österreich. Innsbruck; Wien; München: Studien-Verlag, 1999 (Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, Serie A, 3)
(Wolfgang Braune-Steininger, Ehringshausen) 245

Kühn, Peter (Hrsg.):
Schulwörterbücher und Wörterbücher in der Schule. Tübingen: Niemeyer, 1999 (Lexicographica. Internationales Jahrbuch für Lexikographie 14. 1998)
(Lutz Köster, Bielefeld) 248

Künzle, Beda; Müller, Martin; Wertenschlag, Lukas:
Moment mal! Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. CD-ROM zu Moment mal! 1 + 2. Berlin; München: Langenscheidt, 1999
(Karl-Walter Florin, Bochum) 249

Kuroda, Susumu:
Die historische Entwicklung der Perfektkonstruktionen im Deutschen. Hamburg: Buske, 1999 (Beiträge zur germanistischen Sprachwissenschaft 15)
(Mathilde Hennig, Timişoara / Rumänien) 251

Kürşat-Ahlers, Elçin; Tan, Dursun; Waldhoff, Hans-Peter (Hrsg.):
Globalisierung, Migration und Multikulturalität. Werden zwischenstaatliche Grenzen in innerstaatliche Demarkationslinien verwandelt? Frankfurt a. M.: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 1999 (ZwischenWelten: Theorien, Prozesse und Migrationen 3)
(Sigrid Luchtenberg, Essen) 253

Kürsteiner, Peter:
Reden, Vortragen, Überzeugen. Vorträge und Reden effektiv vorbereiten und erfolgreich präsentieren. Weinheim; Basel: Beltz, 1999
(Tefide Kilinc, Bielefeld) 256

Lasatowicz, Maria Katarzyna; Joachimsthaler, Jürgen (Hrsg.):
Assimilation – Abgrenzung – Austausch. Interkulturalität in Sprache und Literatur. Frankfurt a. M.: Lang, 1999
(Uta Aifan, Stuttgart) 256

Lecke, Bodo (Hrsg.):
Literatur und Medien in Studium und Deutschunterricht. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, 1999 (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts 37)
(Manfred Dutschke, Pretoria und Cape Town / Südafrika) 260

Lösener, Hans:
Der Rhythmus in der Rede. Linguistische und literaturwissenschaftliche Aspekte des Sprachrhythmus. Tübingen: Niemeyer, 1999 (Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft 59)
(Ute Sonnenberg, Berlin) 262

Löser, Philipp:
Mediensimulation als Schreibstrategie. Film, Mündlichkeit und Hypertext in postmoderner Literatur. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1999 (Palaestra 308)
(Thomas Bleicher, Mainz) 265

Mackowiak, Klaus:
Grammatik ohne Grauen. Keine Angst vor richtigem Deutsch! München: Beck, 1999

(Beck'sche Reihe 1286)
(Anneliese Stein-Meintker, Möhrendorf) 267

Martinez, Matias; Scheffel, Michael:
Einführung in die Erzähltheorie. München: Beck, 1999 (C. H. Beck Studium)
(Bruno Roßbach, Seoul / Südkorea) 269

Mattusch, Max Hans-Jürgen:
Vielsprachigkeit: Fluch oder Segen für die Menschheit? Zu Fragen einer europäischen und globalen Fremdsprachenpolitik. Frankfurt a. M.; Bern: Lang, 1999 (Hallesche Sprach- und Textforschung 6)
(Wolfgang Braune-Steininger, Ehringshausen) 271

Meibauer, Jörg:
Pragmatik. Eine Einführung. Tübingen: Stauffenburg, 1999 (Stauffenburg-Einführungen 12)
(Stephan Baumgärtel, Florianópolis / Brasilien) 272

Meibauer, Jörg; Rothweiler, Monika (Hrsg.):
Das Lexikon im Spracherwerb. Tübingen: Francke, 1999 (UTB 2039)
(Karl-Walter Florin, Bochum) 274

Meyers Schlaglichter des 20. Jahrhunderts. Mannheim; Leipzig: Meyers Lexikonverlag, 1999
(*Martin Brunner, Regensburg*) 275

Mißler, Bettina:
Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung. Tübingen: Stauffenburg, 1999
(Matthias Grünewald, Matsuyama / Japan) 276

Mönnich, Annette; Jaskolski, Ernst W. (Hrsg.):
Kooperation in der Kommunikation. Festschrift für Elmar Bartsch. München; Basel: Ernst Reinhardt, 1999
(Bernd Latour, Hamburg) 279

Muckenhaupt, Manfred:
Fernsehnachrichten gestern und heute. Tübingen: Narr (in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut), 2000
(Karl Esselborn, München) 282

Müller, Stefan:
Deutsche Syntax deklarativ. Head-Driven Phrase Structure Grammar für das Deutsche. Tübingen: Niemeyer, 1999 (Linguistische Arbeiten 394)
(Gunde Kurtz, Kaiserslautern) 285

Niederhauser, Jürg:
Wissenschaftssprache und populärwissenschaftliche Vermittlung. Tübingen: Narr, 1999 (Forum für Fachsprachen-Forschung 53)
(Nina Janich, Regensburg) 288

Perlmann-Balme, Michaela; Schwalb, Susanne; Weers, Dörte:
em Abschlusskurs. Ismaning: Hueber, 1999
(Claudia Bolsinger, Hamburg) 291

Rampillon, Ute:
Aufgabentypologie zum autonomen Lernen. Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Hueber, 1999
(Achim Seiffarth, Milano / Italien) 293

Rasmussen, Gitte:
Zur Bedeutung kultureller Unterschiede in interlingualen interkulturellen Gesprächen. Eine Mikroanalyse deutschsprachiger Interaktionen zwischen Franzosen und Dänen und zwischen Deutschen und Dänen. München: iudicium, 2000
(Maryse Nsangou, Jaunde / Kamerun) 294

Rieger, Stefan; Schahadat, Schamma; Weinberg, Manfred (Hrsg.):
Interkulturalität. Zwischen Inszenierung und Archiv. Tübingen: Narr, 1999 (Literatur und Anthropologie 6)
(Harald Tanzer, Regensburg) 296

Rösler, Albrecht; Boeckmann, Klaus-Börge; Slivensky, Susanna (Hrsg.):
An japanischen Hochschulen lehren. Zur Vermittlung von Sprache und Kultur der deutschsprachigen Länder – ein Handbuch. München: iudicium, 2000
(*Angelika Werner, Tokyo / Japan*) 299

Rohr, W. Günther:
Einführung in die historische Grammatik des Deutschen. Hamburg: Buske, 1999
(Klaus-Peter Wegera, Bochum) 300

Sandrini, Peter (Hrsg.):
Übersetzen von Rechtstexten. Fachkommunikation im Spannungsfeld zwischen Rechtsordnung und Sprache. Tübingen: Narr, 1999 (Forum für Fachsprachen-Forschung 54)
(Sâkine Eruz, Istanbul / Türkei) 301

Schmitter, Peter (Hrsg.):
Sprachtheorien der Neuzeit I. Der epistemologische Kontext neuzeitlicher Sprach- und

Grammatiktheorien. Tübingen: Narr, 1999 (Geschichte der Sprachtheorie 4)
(Achim Seiffarth, Milano / Italien) 305

Schönherr, Hartmut; Tiedemann, Paul:
Internet für Germanisten: eine praxisorientierte Einführung. Darmstadt: Primus, 1999
(Manfred Dutschke, Pretoria und Cape Town / Südafrika) 308

Schrudde, Cornelia:
Galsan Tschinag. Der tuwinische Nomade in der deutschsprachigen Literatur. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, 2000 (Europäische Hochschulschriften. Reihe 1, Deutsche Sprache und Literatur 1746)
(Karl Esselborn, München) 309

Steinmetz, Maria:
Fachkommunikation und DaF-Unterricht. Vernetzung von Fachwissen und Sprachausbildung am Beispiel eines Modellstudiengangs in China. München: iudicium, 2000
(Ursula Saarbeck, Frankfurt/Oder) 312

Storch, Günther:
Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. München: Fink, 1999 (UTB 8184)
(Gerhard Bickes, Mainz) 315

Strzelczyk, Florentine:
Un-Heimliche Heimat. Reibungsflächen zwischen Kultur und Nation. München: iudicium, 1999
(Jürgen Joachimsthaler, Opole / Polen) 316

Studt, Christoph (Hrsg.):
Die Deutschen im 20. Jahrhundert. Ein historisches Lesebuch. München: Beck, 1999
(Jürgen Röhling, Sosnowiec / Polen) 318

Susanne. Fernsehsprachkurs in 10 Folgen. München: Goethe-Institut, 1999
(Andrea Wagner, Aachen) 319

Tatsachen über Deutschland. Hrsg.: Presse- und Informationsamt der Bundesregierung. Frankfurt a. M.: Societätsverlag, 1999
(Stephan Schütz, Berlin) 320

Tenberg, Reinhard (Hrsg.):
Intercultural Perspectives. Images of Germany in Education and the Media. München: iudicium, 1999
(Daniela Hartmann, Aston / Birmingham / Großbritannien) 322

Tselikas, Elektra I.:
Dramapädagogik im Sprachunterricht. Eine praxisbezogene Einführung für Sprachlehrkräfte. Zürich: Füssli, 1999 (Schwerpunkt Unterrichtspraxis)
(Claudia Bolsinger, Hamburg) 325

Vogt, Jochen:
Einladung zur Literaturwissenschaft. München: Fink, 1999 (Studienbücher Literatur und Medien. UTB 2072)
(Anke Tanzer, Regensburg) 326

Volgnandt, Gabriele; Erhardt, Claus; Volgnandt, Dieter:
Exportwege 1. Regensburg: Dürr & Kessler, 1999
(Susanne Eberhardt, Rottenburg) 328

Wegner, Anke:
100 Jahre Deutsch als Fremdsprache in Frankreich und England. Eine vergleichende Studie von Methoden, Inhalten und Zielen. München: iudicium, 1999
(Dietmar Rösler, Gießen) 329

Wiesmann, Bettina:
Mündliche Kommunikation im Studium. Diskursanalysen von Lehrveranstaltungen und Konzeptualisierung der Sprachqualifizierung ausländischer Studienbewerber. München: iudicium, 1999 (Studien Deutsch 27)
(Armin Wolff, Regensburg) 331

Wilss, Wolfram (Hrsg.):
Weltgesellschaft – Weltverkehrssprache – Weltkultur: Globalisierung versus Fragmentierung. Tübingen: Stauffenburg, 2000
(Christine Leahy, Nottingham / Großbritannien) 333

Yin, Lanlan:
Interkulturelle Argumentationsanalyse. Strategieuntersuchung chinesischer und deutscher Argumentationstexte. Frankfurt a. M.: Lang, 1999 (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache 65)
(Maria Thurmair, Regensburg) 335

Zymner, Rüdiger (Hrsg.):
Allgemeine Literaturwissenschaft. Grundfragen einer besonderen Disziplin. Berlin: Erich Schmidt, 1999 (Allgemeine Literaturwissenschaft. Wuppertaler Schriften 1)
(Anke Tanzer, Regensburg) 337

Vorbemerkung

Die vorliegende Ausgabe der Kommentierten Auswahlbibliographie *Für Sie gelesen* bietet interessierten Leserinnen und Lesern im In- und Ausland Rezensionen zu etwa 100 für das Fach Deutsch als Fremdsprache im engeren und weiteren Sinn relevanten Neuerscheinungen aus dem Zeitraum 1998 bis 2000. Neben den Kommentaren und Erfahrungsberichten zu neuen Lehrmaterialien, die sicher von allen im DaF-Unterrichtsalltag stehenden Praktikern geschätzt werden, finden sich wieder zahlreiche Besprechungen von Publikationen aus den Bereichen Didaktik und Methodik des Deutschen als Fremdsprache, allgemeine Sprachlehr- und -lernforschung, Fremdsprachendidaktik, Literaturwissenschaft, (angewandte) Sprachwissenschaft, Pädagogik, Psychologie, Interkulturelle Kommunikation und Fremdheitsforschung, Medien- und Computerwissenschaften, Fachsprachen, Landeskunde etc. Dabei gelang es den Rezensentinnen und Rezensenten in den meisten Fällen, einen Bezug zum Fach Deutsch als Fremdsprache herzustellen.

Dank des großen Interesses und der wachsenden Bereitschaft vieler Kolleginnen und Kollegen, an der Kommentierten Auswahlbibliographie mitzuarbeiten, haben wir auch für diese Nummer wieder sehr viele, zum Teil sehr umfangreiche Rezensionen erhalten. Angesichts der begrenzten Druckseitenzahl, die uns zur Verfügung steht, waren wir gezwungen, einige Rezensionen stark zu kürzen, um möglichst viele wichtige Neuerscheinungen vorstellen zu können. Trotzdem werden Sie vielleicht die eine oder andere Besprechung eines Ihnen sehr wichtig erscheinenden Buches vermissen. Das liegt daran, daß die Redaktion keinen Einfluß darauf nimmt, welche Titel der jährlich in *Info DaF* 1 erscheinenden »Auswahlbibliographie von Neuerscheinungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache« für eine Besprechung ausgewählt werden. Auch haben in manchen erfreulicherweise seltenen Fällen Verlage keine Rezensionsexemplare zur Verfügung gestellt, und es kam natürlich auch vor, daß Rezensentinnen oder Rezensenten aus Krankheits- oder sonstigen Gründen ihre Zusage zurückzogen und in der Kürze der Zeit kein/e andere/r Rezensent/in gefunden werden konnte.

Die Rezensentinnen und Rezensenten sind für ihre Kommentare eigenverantwortlich und haben freie Hand, was die Art der Darstellung, die Ausführlichkeit und kritische Beurteilung betrifft. Die Redaktion behält sich allerdings vor, die Buchbesprechungen redaktionell zu bearbeiten und zu kürzen (bei größeren Veränderungen nach Rücksprache) oder nicht für den Druck freizugeben.

Allen Rezensentinnen und Rezensenten sei an dieser Stelle für ihre Mitarbeit gedankt. Wir laden Sie herzlich ein, auch bei der nächsten Ausgabe von *Für Sie gelesen* mitzuwirken. Sollten Sie *Info DaF* nicht regelmäßig beziehen und keine Gelegenheit haben, sich auf der Jahrestagung des *Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache* 2001 in Kiel (24.–26.5.) in dem dort

ausliegenden Eintragungsexemplar für Rezensionen vormerken zu lassen, dann wenden Sie sich bitte an Frau Müller-Küppers, Mainz, die auch weiterhin alle vorbereitenden, organisatorischen Arbeiten von Mainz aus betreut und Rezensionswünsche entgegennimmt.

Alle Fragen, die die Gestaltung der Manuskripte betreffen, aber auch Rückmeldungen und Reaktionen zur vorliegenden Kommentierten Auswahlbibliographie richten Sie bitte an Herrn Lutz Köster, Bielefeld.

Zum Schluß sei noch den Verlagen für die Bereitstellung von Rezensionsexemplaren gedankt. Ohne ihre Kooperation wäre diese Ausgabe von *Für Sie gelesen* nicht zustande gekommen.

Bielefeld, im Februar 2001

Dr. Lutz Köster

Kontaktadressen:

für Rezensionswünsche:

Dr. Evelyn Müller-Küppers
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Sprachlehranlage
Lehrgebiet Deutsch als Fremdsprache
Postfach
D-55099 Mainz
E-Mail: kueppers@mail.uni-mainz.de

für alle übrigen Fragen und Kommentare:

Dr. Lutz Köster
Universität Bielefeld
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft
Lehr- und Forschungsgebiet Deutsch als Fremdsprache
Postfach 10 01 31
D-33501 Bielefeld
E-Mail: lutz.koester@uni-bielefeld.de

Ahlheim, Klaus; Heger, Bardo:
Der unbequeme Fremde. Fremdenfeindlichkeit in Deutschland – empirische Befunde. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, 1999. – ISBN 3-87920-483-7. 120 Seiten, DM 24,80

(Maria Ernst, Stade)

Die durch umfangreiche Sekundärliteratur und differenziertes Datenmaterial abgesicherte Studie muß vor dem Hintergrund der derzeit aktuell geführten Debatte um die Zuwanderung hochqualifizierter Ausländer, der Begrenzung des Zuzugs von Asylbewerbern und der Bekämpfung des Rechtsradikalismus betrachtet werden. Blickt die Berichterstattung der Medien im Zusammenhang von Fremdenfeindlichkeit vor allem auf die rechtsradikale Jugendszene, belegt die Studie, daß fremdenfeindliche Einstellungen in der Mitte der Gesellschaft, d. h. bei den Wählern der demokratisch gewählten Parteien ihren Ursprung haben. Die Autoren gehen der Entstehung, Entwicklung und Verbreitung fremdenfeindlicher Einstellungen in Ost- und Westdeutschland nach und kommen damit der Forderung des Forschungsverbundes Berlin entgegen, nach der die Wissenschaftler von vierzig Instituten eine breit angelegte Debatte über Ursachen von Fremdenfeindlichkeit und Rechtsradikalismus in allen Bereichen der Gesellschaft anmahnen. Die Autoren geben sich weder mit der Position des Kriminologen Christian Pfeiffer (1999) zufrieden, nach der besonders ostdeutsche Jugendliche fremdenfeindlich seien, noch teilen sie die Haltung von Claus Leggewie (1993), nach der westdeutsche Jugendliche durch die antiautoritäre Erziehung der 68er Generation zu Ausländerfeindlichkeit neigten. Die Untersuchung macht diese Positionen zur Grundlage ihrer Hypothesenbildung und differenziert die Ergebnisse der Studien von Alphons Silbermann und Francis

Hüsers (1995), die von einem ›normalen‹ Fremdenhaß sprechen, der aus der Gesellschaft komme.

Die Studie geht von dem Fragenkatalog der ALLBUS-Erhebung aus (ZUMA 1996). Diese Daten, so die Autoren, können aber keine Antwort darauf geben, wie die Befragten selbst erzogen wurden. Deshalb wurde ein erweiterter Datensatz einbezogen.

Der Grundbefund der Untersuchung ist, daß gut ein Viertel der Bevölkerung in Ost- und Westdeutschland fremdenfeindlich ist. Zunächst werden die Ergebnisse für alle Bundesländer aufgelistet, nach denen in Sachsen-Anhalt mit über 50 % der höchste prozentuale Anteil von Fremdenfeindlichkeit einem Ausländeranteil von nicht einmal 5 % gegenübersteht. Die erste Zwischenbilanz lautet, daß es keine Korrelation zwischen Fremdenfeindlichkeit und schlechten Erfahrungen mit den Einwanderern oder Grenzen der Aufnahmefähigkeit gibt.

Die Differenzierung nach Alter, Geschlecht, Parteienpräferenz und Gewerkschaftsmitgliedschaft wird durch die Feststellung verfeinert, daß zwischen fremdenfeindlichen Gewalttaten und Einstellungen unterschieden werden müsse. Die Einstellungen beziehen sich hier vor allem darauf, daß die Fremden vornehmlich in Ostdeutschland als Konkurrenten gesehen werden, die von den Jüngeren pauschal mit den Türken identifiziert werden. Um so erstaunlicher ist dieses Ergebnis, als der Anteil der türkischen Bevölkerung in den neuen Bundesländern nur 0,07 % beträgt. Nach der Untersuchung nimmt mit dem Alter die Fremdenfeindlichkeit zu. Die Gruppe der Frauen, die definitiv fremdenfeindlich eingestellt sind, liegt in der Altersgruppe der 46- bis 55jährigen.

Die Parteienzugehörigkeit betreffend, kamen die Autoren zu dem Ergebnis, daß 34 % der fremdenfeindlich Eingestellten die CDU und 29 % die SPD wählen, d. h. Fremdenfeindlichkeit bis weit in die Gesellschaft hineinreicht. Der hohe Anteil der fremdenfeindlichen Einstellungen bei Gewerkschaftsmitgliedern erkläre sich mit der Debatte um den wirtschaftlichen Standort Deutschland und der betrieblichen Konkurrenzlogik.

Eine weitere Einteilung der Untersuchung richtet sich daran aus, wie die Einstellungsmuster »Autoritarismus«, »Antisemitismus«, »Geschlechterstereotypie« und »Nationalstolz« mit Fremdenfeindlichkeit korrelieren. Den Begriff »Autoritarismus« beziehen Ahlheim und Heger auf Adornos Studie über die autoritäre Persönlichkeit aus den 50er Jahren (Adorno 1973). Die Begriffe »Antisemitismus«, »Geschlechterstereotypie« und »Nationalstolz« werden nicht näher definiert. Die Autoren kommen zu dem Ergebnis, daß die Bürger in den östlichen nicht autoritärer eingestellt sind als die Bürger in den westlichen Bundesländern. Sie sprechen von einem sekundären Antisemitismus, wenn sie nachweisen, daß 50 % der Westbefragten und 35 % der Ostbefragten der Meinung sind, daß die Juden aus der Vergangenheit des »3. Reiches« Profit ziehen wollen. Mit »sekundärem Antisemitismus« bezeichnen sie die Haltung, die davon ausgeht, daß genug Wiedergutmachung gegenüber den Juden geleistet worden sei.

Fremdenfeindlichkeit, so das Ergebnis dieser Teilanalyse, ist deutlich dort anzutreffen, wo die genannten Kategorien auch ausgeprägt sind. Die Vorurteilsbereitschaft hängt ebenso deutlich mit der Fremdenfeindlichkeit zusammen.

Ein ökonomisch begründetes Vorurteil ergibt sich aus der Einstellung, die Ausländer als Konkurrenten um Wohlstand, Arbeit und Wohnung zu sehen. Aus

dieser Vorüberlegung leiten Ahlheim und Heger die Frage ab, ob Arbeitslosigkeit die Ursache für Fremdenfeindlichkeit sein könne. Sie weisen nach, daß Arbeitslose so gut wie nie fremdenfeindlich eingestellt sind. Sie gehen davon aus, daß es Einstellungen gibt, die lebensgeschichtlich und sozialisationsgeschichtlich tief verankert sind. Deshalb sei es notwendig, die individuelle Vorurteilsbereitschaft fremdenfeindlich eingestellter Personen zu untersuchen. Das Ergebnis lautet, daß Arbeitslose dann zur Fremdenfeindlichkeit neigen, wenn sie allgemein für Vorurteile anfällig sind. Ähnliches gelte auch für andere untersuchte Gruppen. Fremdenfeindlichkeit, so ihr Fazit, lebt also von erworbener Vorurteilsneigung: »Werthaltungen, soziale und politische Einstellungen, Vorurteile zumal, führen, weil lebensgeschichtlich tief verankert, ein zähes Eigenleben« (69). Das gesellschaftliche Klima unterstreiche entsprechende Werthaltungen.

Das Zwischenergebnis der bisherigen Untersuchung lautet: Mit steigendem Haushaltseinkommen sinkt die Bereitschaft zu fremdenfeindlichen Einstellungen. Vorurteilsbereite Einstellungen sind aber bestimmend für fremdenfeindliche Einstellungen.

»Das vorherrschende ›kulturelle Klima‹ entscheidet wesentlich darüber, ob fremdenfeindliche Einstellungen eher latent bleiben oder aktualisiert, virulent werden« (72). Die Autoren stellen einen Stimmungswandel bezüglich der Fremdenfeindlichkeit und der negativen Einschätzung der wirtschaftlichen Lage bis 1996 fest. Die pessimistische Einstellung hänge nicht allein mit der wirtschaftlichen Lage zusammen. Das gesellschaftliche und kulturelle Klima habe sich in den 90er Jahren dramatischer verändert als die wirtschaftliche Situation selbst. Fremdenfeindliche Einstellungen würden also von jenen vertreten, die die ökonomische Situation schlecht einschätzten, unabhängig von der eigenen wirtschaftlichen Lage.

Ahlheim und Heger schließen ihre Untersuchung mit der Befragung von Jugendlichen nach der Selbsteinschätzung ihrer Erziehung ab. Sie nehmen eine Einteilung der Erziehung nach den Kategorien ›liebevoll‹, ›demokratisch‹, ›zuverlässig‹ und ›gewaltfrei‹ vor. Ihr Ergebnis ist, daß diese Merkmale der Entwicklung fremdenfeindlicher Einstellungen entgegenwirken. Neben der Erziehung, so resümieren die Autoren, sind auch Sozialisationsinstanzen wie Kindergarten und Schule entscheidende Faktoren zur Beeinflussung von fremdenfeindlicher Orientierung, ebenso wie umfangreiche politische Bildung. Politische Bildung, so ihr abschließendes Plädoyer, macht Vorurteile nicht rückgängig, aber verhindert die Bildung von Vorurteilen.

Ahleim und Heger analysieren die in der Öffentlichkeit diskutierten Auffassungen über die Entstehung der Fremdenfeindlichkeit, erwähnen aber nicht die Auseinandersetzung über die Entstehung von Ethnonationalismus im Zusammenhang der Globalisierung, der auch für Deutschland zutreffen kann, und blenden die verschiedenen Positionen der Kulturalismus-Debatte aus. Ferner verzichten sie darauf, die in der Studie verwendete Begrifflichkeit festzulegen. Der Begriff des »Fremden«, als Abgrenzung von der eigenen Kultur, wird nicht definiert. Der so vorausgesetzte Begriff setzt die Einwanderer und hier lebenden Ausländer als Fremde voraus und impliziert damit einen Begriff des Deutschen, der an eine sogenannte deutsche Kultur anknüpft, dessen Kulturbegriff angesichts der Modernisierung und Globalisierung längst überholt ist. Xenophobie, die Angst vor dem Fremden, die natürlich vorhanden sein oder durch besondere äußere Bedingungen erst geweckt werden kann, wird nicht problematisiert.

Die Position, daß tief verwurzelte Sozialisationsmuster bei der Ausprägung von Fremdenfeindlichkeit wirken, ist nicht Resultat, sondern Arbeitshypothese der Untersuchung. Der an der ALLBUS-Erhebung entlang entwickelte Fragenkatalog induziert eine andere Zielsetzung als die These, daß Sozialisationsbedingungen für die Entstehung von Fremdenfeindlichkeit verantwortlich sind. Diese These hätte als Voraussetzung einer Analyse über die Erziehungsstile und -ziele und -methoden und der diesbezüglichen Selbsteinschätzung der exponierten Personengruppen gelten können. So aber greift die Studie zu kurz, befriedigt nur die populärwissenschaftliche und medienwirksame Auseinandersetzung über die Ausbreitung von Fremdenfeindlichkeit und wiederholt Ergebnisse, die längst bekannt sind.

Literatur

Adorno, Theodor W.: *Studien zum autoritären Charakter.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1973.

Leggewie, Claus: »Jugend, Gewalt und Rechtsextremismus. Fünf Thesen zur Diskussion.« In: Otto, Hans-Uwe; Merten, Roland (Hrsg.): *Rechtsradikale Gewalt im vereinigten Deutschland. Jugend im gesellschaftlichen Umbruch.* Opladen: Leske & Budrich, 1993, 120–125.

Pfeiffer, Christian: »Der Mief der DDR hat sich in den Schulen noch lange gehalten.« Interview in der *Magdeburger Volksstimme* vom 17.2.1999.

Silbermann, Alphons; Hüsers, Francis: *Der »normale« Haß auf die Fremden. Eine sozialwissenschaftliche Studie zu Ausmaß und Hintergründen von Fremdenfeindlichkeit in Deutschland.* München: Urban & Vogel, 1995.

Zentralarchiv für empirische Sozialforschung an der Universität zu Köln/ Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen (ZUMA): *Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften. Einzelstudie 1996.* PC-lesbares Codebuch, ZA-Nummer 2800, Köln o. J. [1997].

Anderegg, Johannes; Kunz, Edith Anna (Hrsg.):
Kulturwissenschaften. Positionen und Perspektiven. Bielefeld: Aisthesis, 1999. – ISBN 3-89528-224-3. 208 Seiten, DM 39,80

(Michael Aulbach, Dakar / Senegal)

An der Kulturwissenschaftlichen Abteilung der Universität St. Gallen hat 1998 ein Forschungsgespräch zum Thema *Kulturwissenschaften. Positionen und Perspektiven* stattgefunden. An dieser auf Wirtschaft und Recht spezialisierten Universität ist das Angebot der Kulturwissenschaft in die Ausbildung von Wirtschaftswissenschaftlern integriert. Ihre internationale und interdisziplinäre Ausrichtung läßt den Ort besonders geeignet für ein solches Forum erscheinen. Die Herkunft der Teilnehmer aus den Fachdisziplinen Ethnologie, Philosophie, Germanistik, Romanistik und Anglistik und deren unterschiedliche Nationalität erklärt die Vielfalt der in diesem Band veröffentlichten Standpunkte. Er umfaßt neben einem Vorwort und der Einleitung zwölf eigenständige Beiträge, die in fünf Themenpunkte untergliedert sind.
In der Einleitung weisen die Herausgeber auf die Ursachen der aktuellen Diskussion um die Kulturwissenschaften hin und betonen deren Herkunft aus der krisenhaften Umbruchsituation in den Geisteswissenschaften, oder besser: den Sprach- und Literaturwissenschaften. Durch die ständige Ausweitung der Begriffe »Kultur« und »Literatur« während der letzten Jahrzehnte sei es dort zu einem Legitimationsdefizit gekommen, dem mit der Neuorientierung auf das »Kulturelle« entgegnet werde. Es stehe somit fest, daß es sich um kein fest eingrenzbares Wissensgebiet handelt und mit dem Begriff »nicht so sehr eine Realität […] als vielmehr ein Programm oder – noch vorsichtiger – der Versuch einer Neuorientierung« bezeichnet

werde (9). Diese vorsichtige Formulierung bezeugt, wie unscharf sich das Phänomen Kulturwissenschaft darstellt und wie disparat und widersprüchlich darüber diskutiert werden kann.

Im ersten Themenpunkt *Kulturwissenschaft aus der Sicht der Ethnologie* versucht Wolfgang Marschall (Bern) zu erläutern, »Wozu die Kulturwissenschaften da sind«. Er stellt die Existenz strukturierender Kernelemente in allen Lebensweisen einer Kultur fest, die er mit dem Begriff »Repertoire« bezeichnet. Aufgabe der Kulturwissenschaften sei es, diese zu erforschen, als kulturelles Gedächtnis zu speichern, ferner ihre Relativität festzustellen und wissenschaftliche Thesen und Theorien darüber aufzustellen, also Kulturwissen zu erzeugen, zu strukturieren und zu verbreiten.

Die folgende Sektion *Kultur und Wissenschaft* ist mit sechs Beiträgen die umfangreichste der Publikation. Hier geht es um die epistemologische Verortung der Kulturwissenschaften. Der Philosoph Helmut Holzhey (Zürich) nimmt in seinem Aufsatz »Natur- und Geisteswissenschaft – zwei Kulturen« Bezug auf die »Two Cultures«-Debatte der 60er Jahre und versucht, diese als einen kulturellen Streit zu interpretieren. Er schlägt vor, beide Seiten als »in einem wechselseitigen kritischen Verhältnis zueinander« stehend (50) zu begreifen. Aufgabe der Kulturwissenschaften sei es, in unserer nachmetaphysischen Zeit Orientierungen anzubieten und den Gang der Naturwissenschaften und deren kulturverändernde Dynamik kritisch zu kommentieren.

Von ähnlichen Prämissen ausgehend, stellt der kanadische Romanist Michel Pierssens (Montréal) in »Literatur und Erkenntnis« den Forschungsansatz der *épistémocritique* vor. Sie versucht zu ergründen, wie wissenschaftliche Neuerungen in die Literatur aufgenommen werden und zu welchen Bildern sie dort gerinnen. Deren Rückwirkung auf die kollektive Vorstellungswelt und ihr kritisches Potential sollen den gesamtkulturellen Zusammenhang verdeutlichen, in dem sich Wissenschaft und Literatur in einem ganzheitlich verstandenen Kulturprozeß befinden.

Tomás Gil (Berlin) beleuchtet in seinem Aufsatz »Das kulturelle Begreifen des Geistigen« die Kulturwissenschaften aus der Perspektive der Philosophie. Die ›kulturalistische Wende‹ markiert seines Erachtens eine »revolutionäre Transformation, durch welche die unhintergehbare Kulturalität der menschlichen Lebenspraxis und aller menschlichen Objektivationen« ins Zentrum gerückt wird (76). Für die Philosophie ergibt sich so die Möglichkeit, manche »Geistmystifikation« wie etwa die der »zeitlosen Logik« aufzugeben und eine modernere und unvoreingenommenere Forschung zu ermöglichen.

In seinem Beitrag »Zur Legitimation und zur Wissenschaftlichkeit der Literatur- und Sprachwissenschaften« entwickelt Johannes Anderegg das Projekt der »auf das Lesen ausgerichteten Kulturwissenschaften« (85) in semiologischer Perspektive. Analog zu den Literaturwissenschaften gehe es um die Deutung zeichenhafter Lebensprozesse. In Texten wie in anderen Zusammenhängen seien diese nicht einfach gegeben, sondern müssen konstituiert werden. Hieraus ergibt sich die Offenheit und ständige Selbstkritik der Kulturwissenschaften, die als »Medium für die Aneignung auch des Vergangenen« (91), also des kulturellen Gedächtnisses, bedeutsam seien.

Das Thema »Fremderfahrung« stellt für den Germanisten Christiaan L. Hart Nibbrig (Lausanne) ein wesentliches Arbeitsfeld der Kulturwissenschaften dar. Er mißt dabei der Literatur eine tragende Rolle zu, denn gerade in ihr werde intra-

und interkulturelle Differenz in exemplarischer Weise formuliert.
Die dritte Sektion widmet sich den *Wissenschaftskulturen*. Vincent Kaufmann (St. Gallen) bezieht sich in »Kulturwissenschaften und Nationalismus« konkret auf Frankreich und konstatiert einen viel zu starken Einfluß des Nationalen, was der erwünschten Internationalisierung entgegenarbeite. Die Analyse solcher nationalistischer Parameter und die Anerkennung der historischen und geographischen Determiniertheit stelle einen wichtigen, in den Kulturwissenschaften zu leistenden Schritt zu deren Überwindung dar.
Renato Marinoni (St. Gallen) schildert in seinem Beitrag »Herkules am Scheideweg: Anmerkung eines Post-Italianisten« die Gefahr der völligen Auflösung von Kultur und deren Wissenschaften durch die Globalisierung. Er plädiert für ein verstärktes Sammeln von Materialien und Quellen zur Archivierung kulturellen Gedächtnisses.
Im folgenden Themenbereich *Text und Bild* präsentiert der Mediävist Horst Wenzel (Berlin) unter dem Titel »Kulturwissenschaften als Medienwissenschaften: Vom Anfang und vom Ende der Gutenberg-Galaxis« die medienwissenschaftliche Fragestellung als »Transmissionsriemen« zwischen den Einzelwissenschaften (145). Vergleiche der Reaktionsmuster in Zeiten von Medienumbrüchen etwa am Beispiel des Buchdrucks und der Digitalisierung können seines Erachtens einer Horizonterweiterung im Sinne einer zeit- und kulturübergreifenden Kulturwissenschaft dienen.
In einer abschließenden Sektion befassen sich drei englischsprachige Beiträge mit dem Thema *Text und Theorie*. Paul H. Fry (Yale): »Beneath Interpretation: Significance and the Experience of the Literary«, Alan Robinson (St. Gallen): »What we talk about, when we talk about books« und Valentine Cunningham (Oxford): »Kulturgeschichte, Cultural Studies and the Literary« gehen von den häufig eher literaturkritischen Cultural Studies des anglophonen Raums aus und treten für eine Neugewichtung des Literarischen ein. Während Fry der Literatur einen Sonderstatus beimißt, da sie nicht in der Interpretation aufgehe, sondern sich ihr als resistent erweise, fordert Robinson unmißverständlich: »we should regain our faith in literature« (173). Entgegen poststrukturalistischen und dekonstruktivistischen Theorieansätzen hält er an der Literatur als privilegiertem Medium der Vermittlung und Aufrechterhaltung menschlicher Werte fest, denn kein anderes ermögliche ein vergleichbares Spiel von Identifikation und Differenz im Leseakt. Cunningham schließlich sieht Kultur- und Literaturwissenschaft als untrennbar und bezieht so Stellung gegen die angelsächsische Tradition der *Cultural Studies*.
Unter den vielen Veröffentlichungen zum Thema Kulturwissenschaft(en) erscheint mir der vorliegende Sammelband eine lohnende Lektüre für Interessierte, zumal seine breite thematische Fächerung einen guten Überblick über den Stand der Diskussion und vor allem den gegenwärtigen Trend zur Aufwertung der Literatur und zur Überwindung des Zwei-Kulturen-Schemas gibt. Praktisches, umsetzbares Wissen ist angesichts des konzeptuellen Charakters der Auseinandersetzung natürlich kaum zu erwarten, wohl aber Anregungen zur eigenen wissenschaftlichen Betätigung nicht zuletzt im DaF-Bereich. Offenheit, dies wird an vielen Stellen wiederholt, sei eben zugleich Schwäche und Stärke des kulturwissenschaftlichen Ansatzes. Dem Eindruck von Disparatheit und sogar Beliebigkeit der jeweiligen Forschungsgegenstände ist der Leser auch in dieser Publikation ausgesetzt. Das gehört jedoch zum Programm, wie schon der Untertitel verdeutlicht.

Bärnthaler, Günther; Tanzer, Ulrike (Hrsg.):
Fächerübergreifender Literaturunterricht. Reflexionen und Perspektiven für die Praxis. Innsbruck; Wien: StudienVerlag, 1999 (ide-extra 5). – ISBN 3-7065-1250-5. 220 Seiten, DM 40,80

(Sylvia Bräsel, Erfurt)

Der dem 1997 verstorbenen Literaturwissenschaftler und Fachdidaktiker Josef Donnenberg gewidmete Band vereint 13 Beiträge aus der Feder von MitarbeiterInnen bzw. AbsolventInnen der Universität Salzburg. Ziel dieser von Günther Bärnthaler und Ulrike Tanzer herausgegebenen Publikation ist eine Erkundung der Möglichkeiten für einen fächerübergreifenden Literaturunterricht in Theorie und Praxis. Der fächerübergreifende Ansatz wird zum Schlüsselbegriff wie Bindeglied der Einzelbeiträge. Es stimmt zudem hoffnungsvoll, daß in diesem Band LiteraturwissenschaftlerInnen, FachdidaktikerInnen und DeutschlehrerInnen ohne Berührungsängste miteinander am Gegenstand arbeiten und ihre Sichtweisen und Erfahrungen zum Nutzen einer Annäherung von Forschung und Lehrpraxis zur Diskussion stellen. In dem Sinne geben die einzelnen Aufsätze viele interessante Denkanstöße für die weitere Profilierung des Faches Deutsch im muttersprachlichen Bereich wie auf den Gebieten DaF und DaZ. Nicht zuletzt wird an den Beiträgen deutlich, daß neue Erfordernisse im regionalen wie globalen Maßstab eine solche Reflexion und Perspektivsetzung für die Praxis (auch zum Nutzen einer zukunftsorientierten Forschung) dringend nahelegen. Das ist ein nicht zu unterschätzender Verdienst der vorliegenden Publikation.
Elf der insgesamt 13 Beiträge des Sammelbandes analysieren und werten Beispiele aus der Unterrichtspraxis aus. Dabei ist hervorzuheben, daß der schon im Titel thematisierte fächerübergreifende Aspekt der Untersuchungen konsequent durchgehalten wird. Bärnthaler und Tanzer begründen in ihrem Vorwort die Notwendigkeit einer solchen Arbeitsweise aus der beobachteten Diskrepanz in Theorie und Praxis. Damit »die Idee fächerübergreifenden Unterrichtens nicht zum allseits bemühten, jedoch kaum realisierten pädagogischen Schlagwort wird« (9), schreiben die Herausgeber, soll mit den vorliegenden Untersuchungen die Realisierbarkeit bzw. der Spielraum der Umsetzung erkundet werden.

Im ersten Teil geben Bärnthaler und Christian Schacherreiter dafür einen umfassenden Rahmen. Theoretische Fragen des fächerübergreifenden Unterrichts werden diskutiert, um Probleme, Tendenzen und Konzepte sichtbar zu machen. Dabei greift Bärnthaler sowohl auf historische wie gesellschaftliche und soziale Zusammenhänge zurück, die im Kontext mit den Reformbemühungen zu sehen sind. In seinen zehn Thesen zum fächerübergreifenden Unterricht betont er berechtigterweise, daß diese Unterrichtsbestrebung

> »kein methodischer Kniff, kein verzweifelter Versuch, die von unserer Erlebnisgesellschaft medial verwöhnte Jugend zu motivieren [sein darf], sondern eine inhaltlich begründete didaktische Konsequenz des gefächerten Unterrichts. Nur auf dieser systematischen, kognitiven Basis kann er seinen Wert entfalten« (17).

Der folgende Beitrag von Schacherreiter unter dem Titel »Sache ist, was Sprache ist« versucht eine Grenzziehung zur Förderung nachbarschaftlicher Beziehungen zwischen dem Fach Deutsch und dem Rest des Fächerkanons. Bevor Vorschläge zur Öffnung bzw. Zusammenarbeit mit Fächern wie Geschichte/Sozialkunde, Philosophie, Religion, Naturwissenschaften etc. gegeben werden, bestimmt Schacherreiter den Gegenstand des Faches Deutsch. Dabei macht er deutlich, daß

interdisziplinäre Arbeit klare Konzepte braucht, um der Gefahr einer Ausuferung oder Beliebigkeit zu entgehen.
Der zweite Teil vereint Analysen zu breitgefächerten übergreifenden Themen wie Gewalt, Weltschmerz, Apokalypsen und Utopien oder Reisen. Hierzu möchte ich die Aufsätze von Bärnthaler (»Homo ferox in Tankred Dorsts ›Merlin oder Das wüste Land‹, T. H. Whites ›The Once and Future King‹ und Thomas Malorys ›Morte Darthur‹. Literaturunterricht zum Thema Gewalt«), Herwig Gottwald (»Apokalypsen und Utopien im Abendland – ein fächerübergreifendes Unterrichtsprojekt«), Markus Kreuzwieser (»Die Rückkehr der Zauberer. Romantik und New-Age-Denken«), Maria E. Dorninger (»Hans Tuchers Pilgerfahrt (1479) ins Heilige Land. Reisen einst und jetzt«), Ulrike Tanzer (»Literarische Antworten auf das Zeitphänomen des Weltschmerzes. Vorschläge für einen fächerübergreifenden Literaturunterricht am Beispiel von Georg Büchners ›Leonce und Lena‹ und Johann Nestroys ›Der Zerissene‹«) und Siegrid Schmidt (»König Artus – Vom Mittelalter über die Bühne ins Klassenzimmer. Eine Projektbeschreibung«) zählen.
Alle diese Beiträge belegen eine präzise und fundierte Auseinandersetzung mit dem literarischen Werk als Grundlage für eine fächerübergreifende Aufarbeitung. Dieser kulturwissenschaftlich orientierte Literaturunterricht, »der den literarischen Text als Teil eines komplexen Ensembles der Diskurse einer Kultur, mit denen er in enger Wechselbeziehung steht, begreift« (37), bestimmt auch das didaktische Konzept bzw. die Unterrichtsarbeit, die in fast allen Aufsätzen umfassend dargestellt wird. Dabei wird immer wieder auf die (außergewöhnliche) Wirkung wie die (vielschichtigen) Möglichkeiten von Projekten bei klarer konzeptioneller Vorgabe hingewiesen. Beim Thema »Apokalypsen und Utopien« könnte so der Bogen von Bildbeispielen (Dürer, Dix etc.), über Oswald Spenglers *Untergang des Abendlandes*, Umberto Ecos Roman *Der Name der Rose* hin zu ökologischen Fragen der Gegenwart geschlagen werden.
Markus Kreuzwieser verweist in seinem feinsinnigen Plädoyer jedoch berechtigt darauf, daß die vorliegenden Überlegungen nur fragmentarische Anregungen sein können.

> »Sie bieten bewußt keine Fahrpläne, Stundenbilder oder Patentrezepte, sondern sie sollen vielmehr in Aufsatzform Anstöße liefern, mit dem Thema selber produktiv (im eigenen Fach und in der Zusammenarbeit verschiedener Fächer) umzugehen.« (69)

Der Band möchte also im Sinne von Friedrich Schlegel zu einem Weiter-/Querdenken einladen, das sich »immer wieder potenziert« (69). Der Artikel von Tanzer bezieht so zum Beispiel die aktuelle Studie *Melancholie und Gesellschaft* des Soziologen Wolf Lepenies in die Überlegungen ein und gibt damit dem Phänomen »Weltschmerz« eine aktuelle Dimension bei der Behandlung literaturgeschichtlicher Fragen.
Auffällig an dem vorliegenden Band ist die starke Einbindung von alter und älterer Literatur in die aktuellen Projekte. Das Spektrum umfaßt u. a. *Parzival*, den *Artus*-Stoff oder die Auseinandersetzung mit frühen Reisebeschreibungen (Hans Tuchers Pilgerfahrt) und Werke der Romantik. Neueste Gegenwartsliteratur steht hingegen relativ wenig zur Debatte bzw. wird nur am Rande behandelt. Das muß kein Nachteil sein, da es schließlich um Anregungen und keine fertigen Inhaltsvorgaben für einen fächerübergreifenden Unterricht geht. Jedoch ist die beschriebene Ausrichtung des Bandes nicht zu übersehen und sollte deshalb zumindest erwähnt werden.

Der Aufarbeitung jüngster Geschichte ist jedoch ein sehr interessantes Unterrichtsprojekt gewidmet, das Christian Angerer ausführlich vorstellt. »Mitfühlen und Mitdenken« ist das Ziel einer fächerübergreifenden Annäherung an die 1992 erschienene Autobiographie von Ruth Klüger. Die 1931 geborene Hochschulgermanistin berichtet hier über ihre Deportation in die Konzentrationslager Theresienstadt, Auschwitz, die geglückte Flucht aus den Fängen der SS und die Nachkriegszeit in Bayern, ehe sie 1947 in die USA auswanderte. Das Buch bietet durch seine überlegte, distanzschaffende Schreibweise bzw. seinen dialogischen Aufbau gerade für junge Menschen viel Raum für produktive Reflexionen und fächerübergreifende Lesarten, da eben keine selbstgewissen Antworten zum Thema nahegelegt werden.
»Lesen ist das Erlebnis meiner selbst«, schrieb Peter Handke. Wolfgang Mayrhofer macht diesen Satz in seinem Beitrag zum Ansatzpunkt für seine Versuche eines schülerzentrierten Literaturunterrichts am Beispiel ausgewählter Werke der Kinder- und Jugendliteratur. Brigitte Wimmer hingegen stellt ein Unterrichtsprojekt zum Jahr 1968 vor, ohne dabei die erlebten praktischen Schwierigkeiten fächerübergreifenden Unterrichtens zu tabuisieren. Die Wortmeldung von Helga Längauer-Hohengaßner öffnet das Thema zum Bereich der berufsbildenden höheren Schulen in Österreich hin und dokumentiert ein Projekt zum Thema Ausgrenzung und Behinderung, das mit SchülerInnen einer Handelsakademie realisiert wurde. Manfred Mittermayers Aufsatz bündelt eine Reihe von Fragestellungen schließlich unter dem Gesichtspunkt der literarischen Selbstdarstellung eines Landes im Fremdsprachenunterricht. Damit wird der Kreis geschlossen und Landeskunde mit Verweis auf das D-A-CH-Konzept auch als soziales Produkt von Eigen- und Fremdwahrnehmung definiert.
Der Band gibt damit verschiedenste Impulse, die manchmal etwas breitgefächert erscheinen mögen. Aber auf jeden Fall bleiben aus der Lektüre viele Anregungen, die praktisch erprobt werden könnten.

Becker, Norbert; Braunert, Jörg:
Dialog Beruf Starter. Kursbuch. – ISBN 3-19-001631-3. 166 Seiten, DM 25,90; **Arbeitsbuch.** – ISBN 3-19-011631-8. 144 Seiten, DM 23,90; **Lehrerhandbuch.** – ISBN 3-19-021631-2. 148 Seiten, DM 28,90; **Hörtexte. 3 Kassetten.** – ISBN 3-19-031631-7. 207 Minuten, DM 58,90; **3 CDs.** – ISBN 3-19-041631-1. DM 62,90; **Sprechübungen. 3 Kassetten.** – ISBN 3-19-051631-6. 226 Minuten, DM 58,90**; 3 CDs.** – ISBN 3-19-061631-0. DM 62,90. Ismaning: Hueber, 1999

Becker, Norbert; Braunert, Jörg; Eisfeld, Karl-Heinz:
Dialog Beruf 1. Kursbuch. – ISBN 3-19-001590-2. 160 Seiten, DM 30,90; **Arbeitsbuch.** – ISBN 3-19-011590-7. 144 Seiten, DM 26,90; **Lehrerhandbuch.** – ISBN 3-19-021590-1. 112 Seiten, DM 25,90; **Hörtexte. 3 Kassetten.** – ISBN 3-19-031590-6. 200 Minuten, DM 58,90; **3 CDs.** – ISBN 3-19-041590-0. DM 62,90; **Sprechübungen. 3 Kassetten.** – ISBN 3-19-051590-5. 199 Minuten, DM 58,90**; 3 CDs.** – ISBN 3-19-061590-X. DM 62,90. Ismaning: Hueber, 1997

Becker, Norbert; Braunert, Jörg; Eisfeld, Karl-Heinz:
Dialog Beruf 2. Kursbuch. – ISBN 3-19-001591-0. 176 Seiten, DM 30,90; **Arbeitsbuch.** – ISBN 3-19-011591-5. 144 Seiten, DM 26,90; **Lehrerhandbuch.** – ISBN 3-19-021591-X. 128 Seiten, DM 25,90; **Hörtexte. 4 Kassetten.** – ISBN 3-19-031591-4. 243

Minuten, DM 60,90; **4 CDs.** – ISBN 3-19-041591-9. DM 79,90; **Sprechübungen. 3 Kassetten.** – ISBN 3-19-051591-3. 159 Minuten, DM 58,90**; 3 CDs.** – ISBN 3-19-061591-8. DM 62,90. Ismaning: Hueber, 1997

Becker, Norbert; Braunert, Jörg:
Dialog Beruf 3. Kursbuch. – ISBN 3-19-001592-9. 176 Seiten, DM 30,90; **Arbeitsbuch.** – ISBN 3-19-011592-3. 144 Seiten, DM 26,90; **Lehrerhandbuch.** – ISBN 3-19-021592-8. 120 Seiten, DM 25,90; **Hörtexte. 3 Kassetten.** – ISBN 3-19-031592-2. 206 Minuten, DM 58,90; **3 CDs.** – ISBN 3-19-041592-7. DM 62,90; **Sprechübungen. 2 Kassetten.** – ISBN 3-19-051592-1. 100 Minuten, DM 38,90; **2 CDs.** – ISBN 3-19-061592-0. DM 42,90. Ismaning: Hueber, 1998

(Ursula Saarbeck, Frankfurt/O.)

Wer heute im Ausland oder im Inland Deutsch lernt, tut dies immer weniger, um über die Sprache Zugang zur deutschen Dichtung und Hochkultur zu finden. Stattdessen verfolgen viele Lerner in Deutschkursen ein pragmatisches Ziel: entweder die Teilnahme an einem deutschsprachigen Studiengang oder geschäftliche Beziehungen mit bzw. Mitarbeit in einem deutschsprachigen Unternehmen. Beruflich orientierte Lehrmaterialien sind deshalb in den letzten Jahren verstärkt in die Verlagsprogramme aufgenommen worden.[1]

Mit *Dialog Beruf* liegt nun ein vierbändiges Lehrwerk vor, dessen erste drei Bände (*Starter, Dialog Beruf 1* und *2*) zum *Zertifikat Deutsch (ZD)* führen, während der dritte Band auf das *Zertifikat Deutsch für den Beruf (ZDfB)* vorbereitet. Jeder Band besteht aus Kursbuch, Arbeitsbuch, Lehrerhandbuch und Kassetten bzw. CDs mit Hörtexten und Sprechübungen.

Dialog Beruf will nicht die Sprache eines bestimmten Berufes oder Berufsfeldes vermitteln, sondern »die sprachliche Handlungsfähigkeit […], die für die erfolgreiche Mitarbeit in einem deutschen Betrieb Voraussetzung ist« (*Lehrerhandbuch 1*: 8).[2] Um dieses globale Ziel zu operationalisieren, haben die Autoren branchenübergreifende Handlungsfelder definiert (vgl. *Lehrerhandbuch 1*: 9), die sich als didaktische Basis für die Ausgestaltung der einzelnen Lehrwerksteile als außerordentlich tragfähig erweisen.

Aus diesen Handlungsfeldern werden grundlegende Themen der beruflichen Kommunikation abgeleitet, die im Verlauf der vier Lehrwerksbände immer wieder an Hand von wechselnden Gegenständen aufgegriffen werden. Den Kern der Progression bildet dabei die systematische Entfaltung von Redeintentionen (= Mitteilungsabsichten) und Kommunikationsverfahren (= Sprachhandlungen), wobei die ihnen zu Grunde liegenden Strukturen immer variantenreicher und komplexer werden.

Als Beispiel sei hier das Thema *Terminplanung* genannt, das vom *Starter* bis zum Band 3 mehr als zehnmal an den Gegenständen *Stundenplan, private Terminabsprachen, Vorbereitung von Messen und Dienstreisen, Organisation betriebsinterner Besprechungen* und *Auftragsabwicklung* aktualisiert wird. Die Sprachhandlungen, die dabei erarbeitet werden, reichen vom einfachen Nennen und Erfragen von Zeitangaben über das Absagen und Verschieben von Terminen, das Verfassen von Memos und das Buchen per Telefon, Fax und Brief bis hin zu komplexen sprachlichen Aufgaben bei der Vorbereitung einer internationalen Konferenz.

Die spiralförmige Progression, die immer wieder an Bekanntem anknüpft und deshalb auch Gelerntes nie ad acta legt, ist nicht nur lernpsychologisch zu begrüßen, sondern bietet auch den Vorteil, daß die Kursteilnehmer (KT) schon in kurzer Zeit mit einem großen Ausschnitt der betriebli-

chen und außerbetrieblichen Wirklichkeit konfrontiert werden. Dies trägt auch der Tatsache Rechnung, daß es sich bei der Zielgruppe oft um Teilnehmer mit eigenen beruflichen Erfahrungen handelt, die inhaltlich nicht unterfordert werden sollten. Der *Starter* vermittelt Sprachkenntnisse der Grundstufe 1 und enthält dementsprechend einen höheren allgemeinsprachlichen Anteil als die folgenden Bände. Die Gegenstände sind schwerpunktmäßig der vorbetrieblichen Erfahrungswelt der KT entnommen, wie z. B. Organisation des Sprachkurses, Planung einer privaten Reise, Einkauf. Es werden jedoch immer schon – im Rahmen des jeweiligen Handlungsfeldes – Verbindungen zum Berufsalltag geknüpft, und die von Heine (mit einigem Recht) auf manche Anfängerlehrwerke für Wirtschaftsdeutsch gemünzte Kritik, der Büroalltag diene angesichts des obligatorischen sprachlichen Anfängerpensums lediglich als »Sprachkulisse« (Heine 1999: 45), trifft hier mit Sicherheit nicht zu.

In Band 1 und 2 werden dann zentrale Themen des beruflichen Alltags erschlossen, die sowohl dem vorbetrieblichen (Bewerbung, Vorstellung), dem innerbetrieblichen (Verständigung, Zwischenfälle, Terminplanung, Einweisung, Versäumnisse) und dem außer- und zwischenbetrieblichen (Dienstreisen, Aufträge, Messen) Bereich entnommen sind und teilweise auch landeskundliche Schwerpunkte setzen (Unternehmensgeschichte, Standort Deutschland etc.). Diese Themen werden anhand von Gegenständen aus verschiedenen Firmen und Branchen entfaltet.

Band 3 stellt auf dem Lehrbuchmarkt insofern ein echtes Novum dar, als er durchgängig am Beispiel von und in Zusammenarbeit mit einem mittelständischen Unternehmen, der Radolfzeller Allweiler AG, erstellt wurde. Am Beispiel eines authentischen Geschäftsfalles, der Produktion und Lieferung von 18 Pumpen an einen japanischen Kunden, werden u. a. die Themen *Betriebsorganisation, Messe, Geschäftskontakte, Auftrags- und Zahlungsabwicklung, Zwischenfälle* und *Betriebliche Mitbestimmung* präsentiert. Ein gezieltes *Training Zertifikat Deutsch für den Beruf* ist in jede Lektion integriert.

Die Lektionen aller drei Bände sind nach dem gleichen Schema aufgebaut: Jede Lektion beginnt mit einer Einstiegscollage, der fünf Blöcke folgen, die immer jeweils eine Doppelseite umfassen und für 90 Minuten Unterricht ausgelegt sind. Nach dem fünften Block folgt als Zusatzseite im *Starter* der lerntechnische Teil *Wörter im Kontext lernen*. In Band 1 findet sich an dieser Stelle eine *Journalseite* mit frei verwendbarem Zusatzmaterial, in Band 2 ein Zusatztraining *Schreiben* und in Band 3 Portraits von Mitarbeitern der Firma Allweiler und Partnerbetrieben.

Innerhalb der Blöcke jeder Lektion lassen sich wiederum Einführungs-, Übungs- und Anwendungsphase unterscheiden. Dementsprechend enthält jeder Block eine vorentlastende bzw. antizipatorische Übung, Lese- und Hörtexte, die gezielt Rezeptionsstrategien trainieren, eine Grammatikübung, die der Umsetzung der übergeordneten Redeintention dient, eine stark gesteuerte Sprechübung, die die gelernte Struktur »eindrillt«, und eine integrierende Übung, in der das Gelernte in Kleingruppen an Hand einer vorgegebenen Situation angewendet und variiert wird. Wo notwendig, finden sich Verweise auf den sytematischen Grammatikteil im Anhang des Bandes. Zu jedem Block gibt es im Lehrerhandbuch eine Verlaufsskizze mit weiteren didaktischen Hinweisen, z. B. Vorschlägen zum Einsatz der Übungen aus dem Arbeitsbuch.

Die strenge Systematik im Aufbau und die gelungene Verzahnung der einzelnen Übungselemente zeugt von der sorgfältigen Konzeption und Ausarbeitung des

Lehrwerks und dürfte seitens der Unterrichtenden die Vorbereitungszeit im Vergleich zu Lehrwerken im »Steinbruchsystem« reduzieren und effektivieren.
Da das Lehrbuch die schnelle Integration in den Alltag eines deutschsprachigen Betriebes zum Ziel hat, ist es nur konsequent, daß dem Training der Fertigkeiten *Hören* und *Sprechen* besonderes Gewicht verliehen wird. Konsequent ist auch, daß es sich bei den Hörtexten ganz überwiegend um Dialoge handelt. Da Hörtexte bei Sprachanfängern häufig Frustrationen auslösen und diesem Problem von den Unterrichtenden dann möglicherweise auf inadäquate Weise – z. B. durch vorheriges Lesenlassen des Textes – begegnet wird, ist es zu begrüßen, daß die Dialoge anfangs relativ langsam und betont deutlich artikuliert gesprochen werden und erst schrittweise ein normales Sprechtempo erreicht wird. Übungen zu differenzierten Hörstrategien werden gezielt und oft in kombinierter Form eingesetzt, so daß das jeweilige Übungsziel gut erreichbar ist. Die Hörübungen in den integrierten Einheiten *Training Zertifikat Deutsch für den Beruf* in Band 3 sind sowohl inhaltlich als auch formal auf die Aufgabentypen des *ZDfB* abgestimmt.
Die mündliche Kommunikationsfähigkeit wird durch die dialogischen Übungen fortlaufend trainiert, wobei innerhalb jedes Blocks eine Progression zu erkennen ist von wenig gesteuerten Übungen zur Annäherung an das Thema über stark gesteuerte Aufgaben zur Bewußtmachung und Einübung bestimmter Kommunikationsverfahren und Strukturen hin zu relativ freien Dialogen und Vorträgen, die idealerweise den Lernfortschritt dokumentieren. Es zählt dabei zu den besonderen Stärken dieses Lehrwerks, daß die KT grundsätzlich aus der Perspektive eines Mitarbeiters bzw. Partners des betreffenden Unternehmens handeln und diese Rollenübernahme nicht etwa auf eine Anwendungsübung am Ende der Lektion beschränkt ist.
Etwas problematisch erscheinen in diesem Zusammenhang zuweilen die *Sprechübungen*, die als klassische audiolinguale Vier-Phasen-Drills konzipiert sind. Als Elemente konzentrierten Übens integriert in ein kommunikatives Unterrichtskonzept sind sie durchaus sinnvoll. Allerdings legt die mündliche Übungsform nahe, daß hier mündlicher Sprachgebrauch trainiert wird. Das ist aber nicht immer der Fall. Vielmehr werden die Drillübungen auch zur Automatisierung schriftsprachlicher Strukturen eingesetzt, was dann zu Lasten eines realitätsnahen Sprachgebrauchs geht. In diesen Fällen stellt sich die Frage, ob mit der Übernahme audiolingualer Übungsformen nicht unversehens ein Schwachpunkt dieser Methode importiert wurde, der in einem gewissen Mißverhältnis zur didaktischen Konzeption des Lehrwerks steht.
Übungen zur Aussprache finden sich nur im *Starter* in Form von Phonetikübungen, die auf ausgewählte lautliche Besonderheiten der deutschen Sprache (lange/kurze Vokale, Auslautverhärtung etc.) abheben. Für KT mit europäischen Muttersprachen mag das ausreichen. Erfahrungen z. B. mit asiatischen Lernern zeigen allerdings, daß auch und gerade abweichende Prosodie und Satzakzentuierung verständigungs- und kontakthemmend wirken, wenn etwa bei höflichen Bitten und Fragen die Stimmführung nicht entsprechend moduliert wird. Entsprechende Übungen hätten hier vielleicht nicht geschadet.
Die Lesetexte – darunter auch viele spracharme Texte wie Schaubilder und Statistiken – sind einem ungewöhnlich breiten Spektrum von Textsorten des beruflichen Alltags entnommen. Auch hier überzeugen die realitätsnahen, handlungsorientierten Aufgabenstellun-

gen. Neben diese Gebrauchstexte treten als zweite Textgruppe die schon erwähnten Unternehmens- und Mitarbeiterportraits. Dadurch wird mit bemerkenswerter Eleganz ein Dilemma gelöst, in das Autoren berufs- und fachsprachlicher Lehrwerke schnell geraten: Im betrieblichen Alltag überwiegen die oben genannten, meist kurzen Texte, die eine unmittelbare Funktion im beruflichen Alltag haben. Berichte kommen dabei selten, erzählende und kommentierende Texte praktisch überhaupt nicht vor. Ganz verzichten will man auf diese Textsorten jedoch nicht, denn erfahrungsgemäß suchen KT in ihren Büchern immer auch nach »Lesestoff«, nach Texten, in die sie sich auch außerhalb des Unterrichts vertiefen können. Noch wichtiger aber ist die landeskundliche Funktion solcher Lesetexte: Antworten auf die Frage, wie Menschen in Deutschland leben, wie ihre Lebensläufe aussehen, welche Ziele, Wünsche und Überzeugungen sie haben, lassen sich aus berufsbezogenen Texten und Dialogen nun einmal nicht befriedigend gewinnen. Würde man aus diesem Grund – und um der Textsortenvielfalt willen – solche narrativen Texte in den Unterricht integrieren, wäre dies ein Schritt weg vom handlungsorientierten Unterricht und hin (bzw. zurück) zum »Sprechen über Texte«. Deshalb überzeugt die Lösung, die hier gefunden wurde: In Band 3 z. B. findet sich am Ende jeder Lektion – als unverbindliches Leseangebot – das Portrait eines Mitarbeiters bzw. einer Mitarbeiterin der Fa. Allweiler oder eines Partnerunternehmens. Die Personen sind in der Regel aus der fortlaufenden Handlung in ihrer beruflichen Funktion bekannt, so daß das Interesse, mehr über sie zu erfahren, groß sein dürfte. Dabei entsteht ein glaubwürdiges und facettenreiches Bild des Lebens in einer ländlichen Region, das sich jeder Pauschalisierung entzieht.

Das Training der Schreibfertigkeit beschränkt sich anfangs auf Schreibübungen zur Festigung gelernter Strukturen und stichwortartige Auswertungen von Hör- und Lesetexten. Im Verlauf der ersten beiden Bände müssen dann Memos verfaßt sowie Briefe und Kurznachrichten mit Hilfe von Textbausteinen bzw. Organizern geschrieben werden. Zur Vorbereitung auf das *ZD* bietet das *Kursbuch* Band 2 in jeder Lektion einen gesonderten Trainingsteil ›Schreiben‹, in dem schwerpunktmäßig das Schreiben von Briefen als prüfungsrelevante Textsorte eingeübt wird. Das Verfassen betriebsinterner und -externer Schriftstücke nach Stichpunkten ist dann fester Bestandteil jeder Lektion von Band 3. Im Lektionsteil ›Training Zertifikat Deutsch für den Beruf‹ sind die Aufgaben wiederum auf die Anforderungen der Prüfung ausgerichtet.

Die Vermittlung grammatikalischer Strukturen nimmt naturgemäß im *Starter* einen breiteren Raum ein als in den folgenden Bänden, ist aber auch hier weitestgehend den Situationen und Redeintentionen untergeordnet. Die Progression orientiert sich vernünftigerweise nicht in erster Linie an der schulgrammatischen Systematik, sondern vor allem an der Frequenz und kommunikativen Funktion von Strukturen. Daraus resultiert z. B. die Einführung der höflichen Bitte im Konjunktiv II bereits in den ersten Lektionen, während das vollständige Paradigma des Konjunktiv II dann erst in einer späteren Lektion erarbeitet wird. Im Anhang jedes Kursbuches findet sich eine systematische Grammatikübersicht, die in den Bänden 2 und 3 sinnvollerweise auch eine Systematisierung der Kommunikationsverfahren (Sprachhandlungen) enthält.

Zum Schluß sei noch die fast schon obligatorische Frage gestellt, ob und in welcher Form das Lehrwerk interkulturelles Lernen ermöglicht bzw. initiiert.

Kulturelles Lernen, also Aneignung neuen Wissens über die Kultur deutscher Unternehmen und des deutschen Alltags, findet implizit in jeder Lektion statt allein schon durch die außerordentlich realitätsnahe Auswahl und Präsentation der Themen in Texten, Abbildungen und Übungen. Auch sind Sprachkursteilnehmer, Praktikanten und Geschäftspartner aus anderen Kulturen im Lehrwerk reichlich vertreten und bieten sich den KT als Identifikationsfiguren an. Eine direkte Gegenüberstellung kultureller Normen oder eine kulturelle Sensibilisierung im Sinne einer unterrichtlich gesteuerten Reflektion über eigen- und fremdkulturelle Werte wird dagegen offensichtlich nicht angestrebt. Dieser Verzicht läßt sich jedoch rechtfertigen: Zum einen besteht immer die Gefahr, daß die interkulturelle Sensibilisierung in ihrer konkreten didaktisch-methodischen Umsetzung wiederum zur Bildung neuer Stereotypen beiträgt. Vor allem aber geraten die KT dabei leicht in die Rolle von Beobachtern und Kommentatoren eigener und fremder Handlungen, womit jedoch unweigerlich der Anteil der reflektierenden, metasprachlich geprägten Elemente in Texten und Übungen steigt. Dies mag für bestimmte Lernergruppen sinnvoll sein, hätte sich aber mit dem Ansatz dieses Lehrwerks schlecht vertragen.

Zusammenfassend läßt sich festhalten, daß *Dialog Beruf* ein Lehrwerk ist, das die sprachlichen Bedürfnisse und die berufsbezogene Perspektive seiner Zielgruppe überaus ernst nimmt und in Konzeption und Ausarbeitung durch didaktisch-methodische Professionalität überzeugt. Besonders hervorzuheben ist dabei die realistische Darstellung der betrieblichen Realität und ihre konsequente Einbeziehung in das Unterrichtsgeschehen. Hier kann man ohne Übertreibung sagen, daß für künftige Lehrwerke neue Maßstäbe gesetzt wurden.

Anmerkungen

1 Überblicke dazu finden sich z. B. bei Saarbeck (1994) und Heine (1999).

2 Eine Abgrenzung des Begriffes *Berufssprache* von dem der *Allgemeinsprache* einerseits und dem der *Fachsprache* andererseits leistet Braunert (1999).

Literatur

Braunert, Jörg: »Allgemeinsprache, Berufssprache, Fachsprache – Ein Beitrag zur begrifflichen Entwirrung«, *Zielsprache Deutsch* 30 (1999), 98–105.

Heine, Carola: »Lehrwerk-Inflation für Wirtschaftsdeutsch. Worauf soll man setzen?«, *Deutsch als Fremdsprache* 36 (1999), 44–49.

Saarbeck, Ursula: »Wirtschaftsdeutsch in China. Merkmale, Zielgruppen, Lehrwerke.« In: Fluck, Hans-Rüdiger; Saarbeck, Ursula; Zimmer, Thomas; Zhu, Jianhua: *Deutsch als Fach- und Fremdsprache in Ost- und Zentralasien*. Heidelberg: Groos, 1994, 261–280.

Berner, Hans:
Didaktische Kompetenz. Zugänge zu einer theoriegestützten bildungsorientierten Planung und Reflexion des Unterrichts. Bern; Stuttgart; Wien: Haupt, 1999. – ISBN 3-258-06033-9. 293 Seiten, DM 47,–

(Beate Wolfsteiner, Regensburg)

Der Autor des vorliegenden Bandes sammelte seine schulpraktischen Erfahrungen an einer Berufsschule in Zürich. Heute ist er Erziehungswissenschaftler in der Sekundarlehrerausbildung an der Universität Zürich.

Aufgrund dieses Werdegangs liegt es nahe, daß sein Buch von einem zweifachen Verständnis des Begriffs der didaktischen Kompetenz ausgeht: Zum einen ist damit die Wissensvermittlung für Lehramtskandidaten gemeint, d. h. es wird ein Überblick über theoretische

Ansätze der Fachdidaktik und Unterrichtskonzeptionen geliefert; zum anderen will der Autor aber auch Handlungsstrategien »für die Planung, Durchführung und Reflexion des Unterrichts entwickeln« und »Lehrende aller Stufen durch *Zugänge zu einer theoriegestützten* bildungsorientierten Didaktik als *Konstrukteure* einer *umfassend verstandenen* pädagogischen *Identitätsarbeit* stützen und unterstützen« (Hervorh. B. W.). Diese im Klappentext sehr kompakt formulierte Zielsetzung enthält fünf Schlüsselbegriffe, auf denen Hans Berner sein didaktisches Konzept aufbaut.

1. Theorie

Dem Autor, der über langjährige Lehrerfahrung sowohl im Schulunterricht als auch in der Lehrerausbildung verfügt, ist es hier zunächst darum zu tun, sich mit den »klassischen« Vorwürfen an die Didaktik auseinanderzusetzen. Dies ist nun nichts sonderlich Überraschendes, da apologetische Einstiege in Arbeiten zur Fachdidaktik bereits Ritualcharakter haben. Bei Berner hat man allerdings nicht den Eindruck, daß es hier nur um eine Alibi-Anhörung und ggf. Widerlegung kritischer Stimmen geht, sondern um ein wirkliches Defizit-Bewußtsein und den Wunsch, den »Theorie-Praxis-Graben« wenn nicht zu beseitigen, so zumindest zu verkleinern.

Die Beschäftigung mit der Didaktik-Kritik wirkt umso glaubhafter, als Berner dabei nicht nur die gleichfalls ritualisierte, auf die Theorie-Praxis-Dichotomie hinauslaufende Lehrer- (d. h. »Praktiker«-) Argumentation zitiert, sondern diese mit literarischen Kommentaren gleichsam untermauert (z. B. mit dem Schulroman *Schilten* von Hermann Burger).

Unter diesen Prämissen bedeutet das Epitheton »theoriegestützt« für Berners Ansatz, daß die fachdidaktischen Theorien trotz allem nicht ausgeblendet oder von vornherein als für die Praxis unnötiger Ballast abgelehnt, sondern vielmehr kritisch und reflektiert einbezogen werden. Der Autor beeilt sich im Vorwort zu versichern, daß er selbst erst nach einem »weiten Bogen« um die Theorie zur Didaktik gekommen sei. Auf dieser Grundlage werden folgende didaktische Ansätze vorgestellt: Bildungstheoretische Didaktik (Klafki), Kognitionspsychologische Didaktik (Aebli), Lerntheoretische Didaktik (Heimann), Informationstheoretisch-kybernetische Didaktik (von Cube), Lernzielorientierte oder Curriculare Didaktik (Möller), Kritisch-kommunikative Didaktik (Winkel), Lehrtheoretische Didaktik (Schulz). Zusätzlich referiert Berner mit der Interaktiven Didaktik, dem Projektunterricht und dem Exemplarischen Lehren und Lernen drei Unterrichtskonzeptionen, die für seinen eigenen Ansatz relevant sind.

Der Autor wendet sich gegen die scheinbar besonders praxisorientierte, ihm zufolge jedoch zu oberflächliche Vorstellung einer Didaktik der »Unterrichtsrezepte« (Grell) sowie – in schärferer Form – gegen den von Hilbert Meyer (1995) geforderten »Primat der Methodik«, der die Themen in den Dienst der Methode stelle und damit eine Kapitulation vor der Kluft zwischen den (scheinbaren) Interessen der Schüler und der Unverdaulichkeit bestimmter Inhalte bedeute.

2. Bildung

Hans Berner legt seiner Theorie einen »bildungsorientierten« Ansatz zugrunde. Den Bildungsbegriff definiert er als »mehrdimensional« und »antinomisch«, d. h. ganzheitlich, sowohl produkt- als auch prozeßorientiert und in einem Spannungsfeld zwischen Ich und Gesellschaft.

3. Umfassend
Berners Ziel ist – wie es in seinem Bildungsbegriff bereits anklingt – eine »Sowohl-als-auch-Didaktik«, d. h. theoretische Antinomien werden zwar nicht aufgelöst, aber in ein ganzheitliches Modell einbezogen. An der gegenseitigen Ergänzung von theoretisch-systematischem und lernbiographischem Zugang zum schulischen Lernen zeigt Berner auf, daß es nicht darum geht, verschiedene Systeme gegeneinander auszuspielen, sondern das jeweils andere Konzept als Regulativ im Auge zu behalten. Schließlich versteht er unter einem umfassenden Ansatz auch den Einbezug der gesellschaftlichen Perspektive sowie die »Einbettung in ein umfassendes pädagogisches Verständnis«, das wegführt vom Denken in atomisierten Lektionen, Bausteinen und zwangsläufig vereinfachenden »Rezepten«.

4. Identität
»Identitätsarbeit« ist nach Berner sowohl vom Schüler als auch vom Lehrer zu leisten: Zunächst sollen die Schüler eine »Identitätskompetenz« erhalten, d. h. möglichst selbsttätig »den Umgang mit bedrohter und gebrochener Identität lernen« (269); dies soll durch eine »persönliche kreative Leistung« (281) des Lehrers vermittelt werden, der sich nicht zur Marionette eines vorgegebenen didaktischen Ansatzes macht, sondern die theoretischen Voraussetzungen reflektiert und situationsadäquat einsetzt.

5. Konstruktion
Hans Berner will seinen Ansatz als »konstruktivistische Didaktik« verstanden wissen. Er meint damit ein Konzept, das von den schüleraktivierenden handlungsorientierten Modellen ausgeht und in hohem Maße Eigenreflexion und -verantwortlichkeit fördert. Dieses Postulat gilt wiederum auf den beiden Ebenen der Lehrer- und der Schulausbildung und »auf allen Stufen der Lehr- und Lernprozesse«:

»Die Perspektive der Konstruktion und ihr Grundmotto ›Wir sind die Erfinder unserer Wirklichkeit!‹ betont den Stellenwert des Selbst-Erfahrens, Ausprobierens, Experimentierens, des Überführens in eigene Konstruktionen ideeller und materialer Art.« (256)

Das Prinzip der Konstruktion gilt nun unter den Begriffen »Rekonstruktion« und »Dekonstruktion« auch für Lernprozesse, die mehr reproduktiv verlaufen müssen: »Nachentdecken der Erfindungen anderer« sowie »Enttarnen der Wirklichkeit«, also als kritischer Umgang mit dem Gelernten (256f.). Hans Berner liefert mit seinem didaktischen Ansatz sicher kein revolutionär neues Konzept (das ist wohl auch nicht so gewünscht), sondern eher eine Reform bereits bestehender Ideen und ihre Adaptierung an die moderne Wirklichkeitserfahrung.
Die Hauptschwäche des Buches besteht meines Erachtens in der begrifflichen Überfrachtung des theoretischen Ansatzes, für den allein drei Termini angeboten werden: »konstruktivistische Didaktik«, »verantwortungsethische Didaktik« und »reflexive Didaktik«, jedoch ohne hinlängliche Erklärung für die beiden letzteren. Die Inhalte treten häufig zurück hinter ein Schlagwort- und Zitat-System, aus dem sich das didaktische Konzept zwar mosaikartig zusammensetzen läßt, aber zu wenig inhaltlich auf den Punkt gebracht wird.
Damit wird in der Struktur der Arbeit eben jenes Baustein-System aufgenommen, das der Autor an bestimmten Didaktiken der achtziger Jahre am schärfsten kritisiert.
Allerdings: Das Buch ist unterhaltend im besten Sinne des Wortes. Die etwas barocke Darbietung mit Zitaten, Vorworten, Bildern, Grafiken, Anekdoten etc. mag

bei der Darstellung einer Theorie störend wirken und vom Wesentlichen ablenken, aber vor allem für den Lernenden ist die didaktisch reflektierte Anschaulichkeit ideal. Besonders positiv hervorzuheben ist die Darstellung der theoretischen Ansätze, zunächst in Form einer »didaktischen Landkarte«, die die Verbindungen zwischen den einzelnen Didaktiken und den dazugehörigen Wissenschaftlern (jeweils mit Foto) aufzeigt; schließlich werden die Konzepte anhand von Beispielen aus dem Unterricht illustriert.

Didaktische Kompetenz würde ich in jedem Fall für Studierende und Examenskandidaten empfehlen, die eine interessante und intellektuell anregende Lerngrundlage suchen. Das Konzept der »konstruktivistischen Didaktik« bedarf aber noch einer stärkeren Profilierung und einer Konkretisierung, etwa mit Unterrichtsbeispielen.

Literatur

Grell, Monika; Grell, Joachim: *Unterrichtsrezepte*. 2. Auflage. Weinheim; Basel: Beltz, 1999.

Bimmel, Peter; Rampillon, Ute:
Lernerautonomie und Lernstrategien. Berlin; München: Langenscheidt, 1999 (Fernstudieneinheit 23). – ISBN 3-468-49651-6. 197 Seiten, DM 13,90

(Karl-Walter Florin, Bochum)

»Was möchten Sie in diesem [Buch] erfahren? Bitte notieren Sie, was Ihr Interesse an dem Thema [›Lernerautonomie und Lernstrategien‹] ist und welche Fragen Sie zu diesem Thema haben« (52; in Klammern sind Wörter bzw. Themen ausgetauscht). Zu Beginn eines jeden Abschnittes steht diese Frage bzw. Aufforderung. Die Formulierung und Bewußtmachung der Intentionen und Ziele, die mit der Bearbeitung eines Themas verbunden sind, bestimmen auch ursächlich den Weg der Arbeit und seinen Erfolg. Ich möchte gern erfahren, wie ich es in Erwachsenenlernergruppen erreiche, daß die Verantwortung für das eigene Lernen jedem bewußt ist und von jedem einzelnen übernommen wird. Was kann ich als Lehrender dazu beitragen, die Lernerautonomie zu entwickeln und zu fördern. Selbst bei motivierten Erwachsenen ist es nicht selbstverständlich, daß Eigeninitiative für das Lernen vorhanden ist, vielleicht weil einem bislang niemand gezeigt hat, wie man sich selbst Ziele setzen und sie auch erreichen kann. Der als Fernstudieneinheit erschienene Band von Peter Bimmel und Ute Rampillon, zweier ausgewiesener Experten im Bereich Lernstrategie und Lernerautonomie, beantworten zwar meine Fragen nicht vollständig, aber diese Einführung in den Zusammenhang von Autonomie und Strategie bietet so viele Informationen, Anregungen und praktische Anleitungen, daß jeder sie mit Gewinn lesen wird. Die Studieneinheit ist in drei Kapitel geteilt, die durch eine Zusammenfassung, einen Lösungsschlüssel zu den Aufgaben, ein Glossar sowie Literaturhinweise und Quellenangaben ergänzt werden.

Das erste Kapitel ist mit »Selbstständig Deutsch lernen können« überschrieben und fordert zunächst dazu auf, sich die eigenen Gründe für das Deutschlernen (bzw. für deutsche Leser: Fremdsprachenlernen) bewußt zu machen und die eigenen Lernwege, einschließlich der emotionalen, zu rekapitulieren. Daraus ergibt sich ein nicht sonderlich überraschender Schluß: »Frühere Lernerfahrungen und die Sozialisation durch die Schule tragen zur Entwicklung von Alltagstheorien der Lehrenden und der Lernenden bei« (18). Und diese Alltagstheo-

rien zeichnen sich durch ein gerüttelt Maß an Vorurteilen aus, die die eigene Wahrnehmung und das eigene Handeln mitbestimmen. Die Fähigkeit, die eigenen Leistungen realistisch einzuschätzen (Selbstevaluation), ist bei vielen Lehrenden wenig ausgeprägt, mithin auch bei den Lernenden. Zwei Aspekte lassen deshalb Überlegungen zum autonomen Lernen sinnvoll erscheinen: Zum einen die Erkenntnis, daß Lernen ein je individueller Prozeß ist, abhängig vom Lerntyp, zum anderen die Notwendigkeit, im Laufe seines Lebens immer wieder Neues, auch neue Sprachen, zu erarbeiten, gerade außerhalb von institutionellen Bildungseinrichtungen. Die neueren Lerntheorien (kognitive, konstruktivistische und subjektwissenschaftliche) liefern dafür die wissenschaftlichen Begründungen. Die Autoren sprechen von autonomem Lernen,

»wenn die Lernenden die zentralen Entscheidungen über ihr Lernen selbst treffen. Autonome Lernende entscheiden z. B. selbst, daß sie lernen wollen, wie sie beim Lernen vorgehen, welche Materialien und welche Hilfsmittel sie zum Lernen verwenden, welche Lernstrategien sie einsetzen, ob sie allein oder mit anderen lernen, wie sie ihre Lernzeit einteilen, wie sie kontrollieren, ob sie erfolgreich gelernt haben« (33).

Mit dieser Beschreibung ist ein Sack voller Fragen geöffnet. Traditioneller Unterricht ist radikal in Frage gestellt und jede und jeder Unterrichtende muß sich nicht nur mit einer veränderten Auffassung von Unterricht vertraut machen, sondern auch inhaltlich und methodisch die Arbeit umgestalten. Gerade im Rahmen institutionellen Unterrichtens stößt man schnell an Grenzen, wenn z. B. Lernzeiten frei gestaltet werden sollen. Als unterrichtsorganisatorische Umgestaltungsmöglichkeiten schlagen die Autoren die fremdsprachliche Lernwerkstatt, Lernstationen und den Wochenplan vor.

Den Schwerpunkt der Fernstudieneinheit bildet jedoch die Darstellung von Lernstrategien. Sie werden als Pläne für ein (mentales) Handeln definiert, »um ein Lernziel zu erreichen« (53). Aus dieser Definition folgt:

»1. Eine Lernstrategie ist ein Plan der Lernenden. Da Pläne in der Regel bewußt sind, können sie zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden. Erst nach intensiver Übung und Anwendung können neu erworbene Lernstrategien automatisiert werden.
2. Der Plan der Lernenden beinhaltet, welche *(mentalen) Handlungen* sie jeweils ausführen wollen, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen.
3. Um sich eine geeignete Lernstrategie zurechtzulegen, müssen sich die Lernenden über ihr eigenes *Lernziel* im Klaren sein.« (53; Hervorh. im Text)

Die Autoren empfehlen daher, Lernstrategien als ›Wenn-dann-Aussagen‹ aufzufassen: »Wenn es mein Ziel ist, die Bedeutung eines Wortes zu ermitteln, dann schlage ich das Wort im Wörterbuch nach« (54). Innerhalb des Unterrichts erfolgt also eine Verschiebung des Schwerpunkts vom *Was* zum *Wie*, vom Inhalt hin zum effektiven Erwerb und Gebrauch der Fremdsprache.

In einer Übersicht stellen die Autoren die wichtigsten Lernstrategien zusammen. Dabei unterscheiden sie zum einen zwischen direkten (kognitiven) und indirekten Lernstrategien sowie Sprachgebrauchsstrategien. Unter direkten Strategien verstehen sie Gedächtnisstrategien wie Wortgruppen bilden, Bilder verwenden, Vokabeldatei verwenden etc. und Sprachverarbeitungsstrategien wie Markieren, Regeln anwenden, Satzmuster erkennen und verwenden, Wörterbuch verwenden etc. Die indirekten Strategien »befassen sich mit der Art und Weise des Lernens […], mit den Gefühlen, die mit dem Lernen verbunden sind […], und

mit den sozialen Verhaltensweisen […]« (64).
Bevor die Autoren sich der Vermittlung der Strategien zuwenden, zeigen sie Wege auf, wie Unterrichtende die Lernstrategien und Lerntypen ihrer Schüler ermitteln können, was Voraussetzung für die individuelle Beratung ist. Eine weitere Voraussetzung ist die intensive Analyse des Lernmaterials, um herauszufinden, welche Aufgaben für autonomes Lernen genutzt bzw. umformuliert werden können. Zur Vermittlung der Lernstrategien erweisen sich Trockenübungen (z. B. spezielle Übungsprogramme) nicht als sinnvoll, sondern die Lernstrategien sind integraler Bestandteil des Deutschlernens, wobei die Lernenden über ihr Tun reflektieren, sich mit anderen austauschen und sich mit ihnen dann beraten.
Im ersten Kapitel finden sich neben anderen Aufgaben und Übungen 13 Aufgabenblätter für Unterrichtende. Diese helfen, ausgehend von den Gründen für das eigene Deutschlernen, über die Reflexion der eigenen Arbeit und Lernwerkstatt bis zur Bearbeitung von Übungen im Hinblick auf Lernstrategien, systematisch Wissen und Fertigkeiten zu entwikkeln. Diese Erkenntnisse können in der Arbeit mit Lernenden gewinnbringend eingesetzt werden.
Im Kapitel 2, das mit »Selbstständig Deutsch lernen lassen« überschrieben ist, geht es darum, wie die einzelnen Lernstrategien den Lernenden vermittelt werden können. Das Kapitel wird durch Kapitel 3 ergänzt, in dem 27 »Arbeitsblätter für Schülerinnen und Schüler« zusammengestellt sind, die im Unterricht eingesetzt werden können. Die verschiedenen direkten und indirekten Lernstrategien sowie Sprachgebrauchsstrategien werden ausführlich anhand von Materialien aus Lehrbüchern dargestellt bis hin zur Formulierung konkreter Aufgabenstellungen.

Die Fernstudieneinheit *Lernerautonomie und Lernstrategien* zeichnet sich, wie viele andere bereits vorliegende Bände, durch ein hohes Maß an Praxisorientierung aus. Auf solidem theoretischen Fundament kann sie Unterrichtenden, die ihren Unterricht ändern wollen, helfen, die Lernenden auf einen eigenständigen Lernweg zu bringen. Zum Schluß die Fragen zur Selbstevaluation:

»1. Was wollten Sie im Kapitel […] über Prinzipien zur Vermittlung von Lernstrategien lernen?
2. Was haben Sie gemacht, um das zu lernen?
3. Inwiefern haben Sie gelernt, was Sie lernen wollten?
4. Wenn Sie nicht (alles) gelernt haben, was Sie lernen wollten: Was haben Sie vor zu tun, um Ihre Ziele zu erreichen?« (98)

Mich auf die letzte Frage beschränkend, werde ich mich noch einmal eingehend mit den Vorschlägen und Anregungen auseinandersetzen und das Thema zu einem Gegenstand der internen Weiterbildung machen.

Birken-Bertsch, Hanno; Markner, Reinhard:
Rechtschreibreform und Nationalsozialismus: Ein Kapitel aus der politischen Geschichte der deutschen Sprache. Göttingen: Wallstein, 2000 (Eine Veröffentlichung der Deutschen Akademie für Sprache und Dichtung). – ISBN 3-89244-450-1. 134 Seiten, DM 29,–

(Fritz Neubauer, Bielefeld)

Mit der Konstituierung des »Beirats für deutsche Rechtschreibung« am 8. Februar 2001 tritt auch die Diskussion über Empfehlungen für die Veränderungen an der sogenannten »Rechtschreibreform«, die auf der »Gemeinsamen Absichtserklärung zur Neuregelung der deutschen

Rechtschreibung« (GA) aus dem Jahre 1996 basiert, in eine neue Phase. Es ist u. a. die Aufgabe des Beirats, »in Hinblick auf die Akzeptanz von Schreibregeln« (Pressemitteilung der KMK vom 5.10.2000) Stellung zu nehmen und damit die Arbeit der »Zwischenstaatlichen Kommission für deutsche Rechtschreibung« zu begleiten, die zudem mit der Einsetzung des Beirats den Auftrag bekommen hat, »bis Ende des Jahres 2001 die Erfahrungen mit den neuen Regeln in der Praxis zusammenzufassen«, aber auch »besonderes Augenmerk auf häufig kritisierte Teile des Regelwerks zu legen«, wobei sie auch ggf. »Alternativlösungen vorschlagen« soll. Damit sind zusätzlich zu den bereits im »Zweiten Bericht« vom Januar 2000 von der Kommission selbst festgestellten »offensichtlichen Fehleinträgen«, die inzwischen in den Neuauflagen der Wörterbücher berücksichtigt wurden, weitere Veränderungen zu erwarten. Die Auflagen der Wörter- und Lehrbücher aus den Jahren 1996 bis 2000 sind damit allerdings überholt, was von den Verlagen selten zugegeben wird, solange die alten Auflagen noch verkaufbar sind.

In diesem Kontext des Neuauflebens der Überlegungen über die Veränderungsvorschläge, die auch durch die Rückkehr der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* und einiger kleinerer Verlage zur alten Rechtschreibung nach einjähriger Erprobungsphase zum 1. August 2000 ausgelöst wurden, paßt auch ein intensiverer Blick auf die Geschichte der sogenannten »Rechtschreibreform«, insbesondere auf die Zeit, mit der sich die deutschen Wissenschaften meistens nicht so gerne beschäftigen. Dies ermöglicht der vorliegende Band, der zum Unterschied von den meisten anderen der geschichtlichen Darstellungen genau diese Zeit in den Mittelpunkt rückt, aber auch nachweist, in welcher inhaltlichen, methodischen und personellen Kontinuität die seit 1996 in der GA-Fassung vorliegenden Vorschläge liegen.

Inhaltliche Kontinuität

Die Autoren weisen durch detaillierte Quellenforschung nach, wieviel Übereinstimmung zwischen den Vorschlägen von 1996 (und noch mehr mit der ursprünglichen Fassung von 1989!) mit den Vorschlägen besteht, die seinerzeit der SA-Obergruppenführer Bernhard Rust nach seiner Ernennung zum Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung auf der Basis einer »Kommission von Fachleuten« und einer dreitägigen Konferenz vom 11. bis 13. August 1941 gemacht hatte (53f.). In der Tat erscheinen da aus den heutigen »Reformvorschlägen« bekannte Themen wie »stimmloses s nach kurzem Vokal im In- und Auslaut ss, nach langem Vokal ß«, z. B. *Fluss, Flüsse, Fuß, Füße*, Trennungen wie *wa-rum* und *Gers-te,* das 1996 noch in letzter Minute vom Bayerischen Kultusminister gestrichene *Packet,* das noch jetzt enthaltene *Potenzial,* aber auch der *keiser* und der Wegfall der Dehnungsbezeichnungen wie in *bot,* die in den Vorschlägen von 1989 vorgesehen waren, bevor sie durch eine »Pressekampagne« gestoppt wurden, wie Zabel (1989) beklagt.

Daß diese inhaltliche Kontinuität zwischen 1941 und 1996 besteht, macht die heutigen Vorschläge nicht zu einer Nazi-Orthographie, wie in der Presse angesichts der Parallelen getitelt wurde (vgl. Schwilks »Rechtschreibung nach Nazi-Vorbild« in der *Welt* vom 8.10.2000), weil in der Tat diese Ideen bereits vor 1941 diskutiert wurden, wie auch z. B. Ickler sagt:

> »Die Rustsche Reform hat nichts spezifisch Nationalsozialistisches. Ihre Verfasser verstanden etwas von der Sache, sogar mehr als die heutigen Reformer. Die große Über-

einstimmung ist weder zufällig noch kompromittierend. In der jahrhundertelangen Diskussion um die deutsche Orthographie gibt es eben nur einen begrenzten Vorrat an Argumenten.« (FAZ, 10.11.2000)

Wenn dem aber so ist, so ist um so unbegreiflicher, warum mit dieser Vergangenheit der jetzigen Vorschläge in den einschlägigen Beschreibungen der Geschichte der Reformbemühungen so schamhaft umgegangen wird: »1931 erscheint das Erfurter Rechtschreibprogramm, 1954 die Stuttgarter Empfehlungen« heißt es bei Zabel (1997: 54). Zwischen 1931 und 1954 tut sich ein Loch auf, in dem es offenbar keine Orthographievorschläge gab. Kein Loch gab es in der 1. Auflage in der »Geschichte der Rechtschreibung« (Götze 1996: 20), wo der folgende Hinweis auf die obenerwähnten Vorgänger unter der Überschrift »Die Gegenwart« abgedruckt war:

»Nach der Machtergreifung der Nazis war 1933 erst einmal Schluss mit Überlegungen zur Reform der deutschen Rechtschreibung; das amtliche Regelwerk von 1901/02 wurde bis in die vierziger Jahre unverändert aufgelegt, doch ist heute bekannt, dass Nazi-Reichsminister Bernhard Rust noch 1944 eine ›*Neuordnung der Rechtschreibung*‹ auf den Markt bringen wollte, die eine Schreibung vorsah, die ›schlicht und klar ist‹. Das Kriegsende verhinderte diesen Plan zum Glück.«

Diese nicht ganz richtige Information mit dem Kriegsende (siehe unten) ist in der Auflage von 1999 (Götze 1999: 23), die als »grundlegend erweiterte und aktualisierte Ausgabe« bezeichnet wird, ohne Erklärung verschwunden. Das heißt es unter der Überschrift »Die Gegenwart« jetzt:

»Die ›*Amtlichen Regeln für die Rechtschreibung nebst Wörterverzeichnis*‹ wurden bis in die 40er Jahre wieder neu aufgelegt. Parallel dazu erschienen weitere Auflagen der ›Duden-Rechtschreibung‹, so 1947 die 13. Auflage.«

Das Gedächtnisloch über eine Zeit tut sich wieder auf, in der gefordert wurde, »Großdeutschland soll die beste und modernste Schreibung der Welt haben« (37). Man kann nur mutmaßen, warum der Autor (oder der Verlag?) plötzlich die Sätze von 1996 nicht mehr sehen wollte.
Inhaltlich interessant bei den Vorschlägen von 1941 ist auch noch die Betonung der gesprochenen Sprache, die zur Unterstützung der Änderungsvorschläge herangezogen wurde. »Nationalsozialismus und das gesprochene Wort sind einfach nicht voneinander zu trennen« (61), wurde als Rechtfertigung für die Betonung des »Vorrangs der gesprochenen Sprache gegenüber der Schrift« (66) herangezogen, was schließlich direkt zur »Führerrede« führte, der die »totale Hörgemeinschaft« (60) lauschen sollte. Die Begründungen für die Veränderungen bei der ss/ß-Orthographie lauten zwar jetzt anders, aber auch heute wird da dem Sprechen und Hören mehr Bedeutung zugewiesen als der Markierung der Silbengrenzen fürs Lesen, wie z. B. in *Meßergebnis* vs. **Messergebnis* abzulesen ist.

Methodische Kontinuität

Was die Methode der Durchführung von Orthographieveränderungen betrifft, so sollten diese Veränderungen per Erlaß, per »Federstrich« (124) durchgesetzt werden, wie dies auch beim Frakturverbot zum 1.9.1941 vorexerziert worden war. Hier zeigt sich die methodische Kontinuität dadurch, daß seit 1996 nicht mehr – wie in den Jahrzehnten davor in den verschiedenen Duden-Auflagen – mit Hilfe der Sprachkartei Untersuchungen durchgeführt wurden, um den geltenden Sprachgebrauch zu ermitteln und danach die Norm neu zu bestimmen (vgl. Drosdowski 1980: 11). So wurden die sich natürlich abzeichnenden Veränderungen nachvollzogen, wie z. B. bei der Univer-

bierung von *anstelle* und *aufgrund*. Dem stehen künstliche, teilweise der sprachlichen Entwicklung zuwiderlaufende Regelungen gegenüber, im Sinne eines »bewussten Eingriffs« durch eine »Sprachlenkungsmaßnahme«, wie Nerius (2000: 365f.) als Mitglied der Kommission klar postuliert.

Personelle Kontinuität

Auch über die Personen, die vor und nach 1945 auf diesem Gebiet tätig waren, finden sich interessante Details, so daß auch die personelle Kontinuität nachweisbar ist. In diesem Zusammenhang löste sich für den Rezensenten auch eine Frage, die sich ihm immer wieder beim Lesen des Verweises auf die *»amtlichen* Rechtschreibregeln« stellte, mit dem sich die nach 1996 erschienenen Wörter- und Lehrbücher und auch die Verlautbarungen des Instituts für deutsche Sprache und dessen Sekretär schmückten. Es war mir jahrelang rätselhaft, auf welches Amt da eigentlich Bezug genommen wurde, zumal mir ein solches nicht bekannt war. Der vorliegende Band enthüllt nun, daß zum 1. April 1935 das »Deutsche Sprachpflegeamt« als Teil der Deutschen Akademie seine Arbeit aufnahm (31), obwohl Franz Thierfelder, einer der Unterstützer einer solchen Institution vor und nach 1945, eigentlich lieber ein »Reichssprachamt« mit mehr Kompetenzen gesehen hätte (33). Obwohl diese Institutionen von den Alliierten zum 31. Dezember 1945 aufgelöst wurden, scheint die Erinnerung und die Sehnsucht nach einem Amt mit Regelungsbefugnis für die Orthographie das Kriegsende und die Jahrzehnte überdauert zu haben – nachzulesen an der andauernden Berufung auf eine »amtliche« Orthographie ohne Amt. Vor Kriegsende waren schon, wie im Band berichtet wird, sowohl die Veränderungsvorschläge von 1941 untergegangen wie eine weitere Orthographieversion aus dem Jahre 1944, die bereits in Millionen Exemplaren gedruckt worden war. Sie wurde durch einen ausdrücklichen Führerbefehl vom 24. August 1944 vor der Auslieferung gestoppt: »Der Führer […] ordnete die Zurückstellung der gesamten Rechtschreibungsarbeiten bis Kriegsende an« (107), und der Minister erschoß sich am 8. Mai 1945. Noch in der entnazifizierten 13. Duden-Auflage von 1947 (vgl. dazu auch Neubauer 2001, i.V.) wird den Vorschlägen nachgetrauert:

> »Da […] es nicht ratsam erschien, mit einer Neuauflage zu warten, bis das Ergebnis der geplanten Rechtschreibungsreform vorlag, haben wir uns entschlossen, unser Rechtschreibebuch schon jetzt in neuer Auflage herauszubringen.« (Klien 1947: III)

Ausblick

Deutlich zeigen die Autoren, wie sich die Ideen durch die Großväter der heutigen »Reform« weiter fortpflanzten bis zu den Stuttgarter Empfehlungen aus dem Jahre 1955, an denen auch das Gedächtnis der jetzigen Reformer wieder einsetzt. Es ist also ein großes Verdienst der Autoren, den Lesern dieses Bandes diese Epoche der Entwicklung der deutschen Orthographie zugänglich zu machen, weil man daraus auch ersehen kann, wer wann wie Sprachlenkung mit welchen Ergebnissen versuchte. Bei der Fülle der Details ist zumindest der Fehler unterlaufen, Utz Maas zu einem Bielefelder Linguisten zu machen, der er bisher nie war. Aber so wie »Reformer« Fehler machen können, können solche auch beim Bericht darüber unterlaufen. Wichtig ist nur, daß Fehler und falsche Tendenzen beizeiten zurückgenommen und korrigiert werden. Das zeigt auch die Geschichte der Orthographieveränderungen, die in diesem Band beschrieben werden. Es ist zu hoffen, daß er dazu beiträgt, daß die nicht begründbaren und der natürlichen Entwicklung der deutschen Sprache widersprechen-

den Teile der Orthographieveränderungsvorschläge – und das ist leider ein großer Teil – entsprechend modifiziert werden, um sie – ohne Erlaßwillkür – den Schreibenden zur Akzeptanz anzubieten.

Literatur

Drosdowski, Günther: *Der Duden: Geschichte und Aufgabe eines ungewöhnlichen Buches.* Mannheim: Bibliographisches Institut, 1980.

»Gemeinsame Absichtserklärung zur Neuregelung der deutschen Rechtschreibung«. In: *Deutsche Rechtschreibung. Regeln und Wörterverzeichnis: Text der amtlichen Regelung.* Tübingen: Narr, 1996.

Götze, Lutz: »Rechtschreibung und Zeichensetzung der deutschen Sprache: Zur Geschichte der Rechtschreibung«. In: Hermann, Ursula: *Die neue deutsche Rechtschreibung.* Gütersloh: Bertelsmann Lexikon Verlag, 1996.

Götze, Lutz: »Rechtschreibung und Zeichensetzung der deutschen Sprache: Zur Geschichte der Rechtschreibung«. In: Hermann, Ursula: *Die neue deutsche Rechtschreibung.* Gütersloh: Bertelsmann Lexikon Verlag, 1996. Neuausgabe 1999.

Ickler, Theodor: »Zermürbung der Hirne durch Schreibreform: Kleiner Besuch bei der buckligen Verwandtschaft: Die neue Rechtschreibung und der Nationalsozialismus«, *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 10.11.2000, 44.

Ickler, Theodor: *Regelungsgewalt: Hintergründe der Rechtschreibreform.* Manuskript.

Klien, Horst (Hrsg.): *Duden: Rechtschreibung der deutschen Sprache und der Fremdwörter.* 13. Auflage. Leipzig: Bibliographisches Institut, 1947. Lizenzausgabe für Österreich, 1952.

Kommission für Rechtschreibfragen des Instituts für deutsche Sprache (Hrsg.): *Zur Neuregelung der deutschen Rechtschreibung.* Düsseldorf: Schwann, 1989.

Kultusministerkonferenz: Pressemitteilung vom 5.10.2000. http://www.kmk.org/aktuell/home.htm

Nerius, Dieter (Hrsg.): *Duden: Deutsche Orthographie.* Mannheim: Dudenverlag, 2000.

Neubauer, Fritz: »Wörterbücher«. In: Helbig, Gerhard et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch.* 2. Halbband. Berlin: de Gruyter, 2001, 1061–1069.

Schwilk, Heimo: »Rechtschreibung nach Nazi-Vorbild?«, *Welt* vom 8.10.2000, 38.

Scholze-Stubenrecht, Werner et al.: *Duden: Rechtschreibung der deutschen Sprache und der Fremdwörter.* 19. Auflage. Mannheim: Bibliographisches Institut, 1986.

Zabel, Hermann: »Der Internationale Arbeitskreis für Orthographie«. In: Augst, Gerhard et al. (Hrsg.): *Zur Neuregelung der deutschen Orthographie.* Tübingen: Niemeyer, 1997.

Zabel, Hermann: *Der gekippte Keiser: Dokumente einer Pressekampagne zur Rechtschreibreform*. Bochum: Studienverlag Brockmeyer, 1989.

Zwischenstaatliche Kommission für deutsche Rechtschreibung: *Zweiter Bericht* (Februar 1998 – Dezember 1999). Manuskript. Januar 2000.

Brinitzer, Michaela; Damm, Verena: **Grammatik sehen.** Ismaning: Hueber, 1999. – ISBN 3-19-0011604-6. 119 Seiten, DM 19,80

(Anneliese Stein-Meintker, Möhrendorf)

Dieses sehr ansprechende Arbeitsbuch richtet sich an die »bislang weitgehend vernachlässigte Zielgruppe«, die im ungesteuerten Spracherwerb sich Deutsch angeeignet hat. Mit einem angemessenen Wortschatz und erfolgreichen Strategien kann sie kommunizieren. Ihr fehlt ein Bewußtsein für grammatische Strukturen der Herkunftssprache und des Deutschen. Für das Deutsche hat sich das Lehrwerk zum Ziel gesetzt, die Brücke »zwischen semantisch-kommunikativen und grammatischen Kenntnissen« zu bauen. Auf drei Ideen basiert das Konzept, nämlich Stephen Krashens Monitortheorie, suggestopädischen Elementen und lerntypengerechten Gedächtnisstützen sowie dem Verb-Aktantenmodell von Harald Weinrich. Vorrang haben

kleine Schritte, Klarheit und Einprägsamkeit vor Vollständigkeit. Daraus ergibt sich, daß Ungewöhnliches doch zu vertreten ist: Die Deklination beginnt (ab Seite 11) mit Nominativ, Akkusativ, Dativ und beschließt das Buch (117) mit dem Genitiv – Ausnahme ist die Genitivdeklination des Adjektivs und unbewußt des Nomens (59). Die Form »Ich wechsele« (53) ist im Kontext vertretbar, relatives »wo« (79) oder »während dem Regen« (45) sind schon sehr umgangssprachlich. Ausgesprochen gut finde ich die Verwendung des Partizip I ohne jeden Firlefanz als Adjektiv (63). Der kleine Merksatz »Das Verb und ich [Subjekt, d. V.] trennen uns nie« stimmt so kategorisch nicht, wird aber durch die Zeichnungen und Übungen relativiert. Gelegentlich wünscht man sich ein Beispiel oder eine Lösung, z. B. Seite 35 »Hausarbeits Blues«. Auf Seite 74 fehlt oben die Übungsanleitung und Kommasetzung. Es war nur ein Druckfehler (»ihnen« statt »Ihnen«, 66) zu entdecken.

Grammatik sehen ist sogar untertrieben, sie ist fast zum Anfassen. Dies haben die Autorinnen durch ansprechende, konsequente Bildstützung und Farbkodierung sowohl in der Präsentation als auch zum eigenen Üben erreicht. Auch die Schwierigkeit, wie stelle ich bildlich Verben/Aktionen dar, haben sie gut gemeistert. Beispiele hierfür sind die Satzbaumodelle, Satzschlangen (69) oder das Passiv (102). Der Lerner wird anhand einer gut durchdachten Progression durch alle Bereiche der Grammatik der Grundstufe geführt, der Vorteil eines existierenden kommunikativen Basiswortschatzes wird optimal ausgenutzt. Die Zielgruppe lernt nicht nur mit Blei- oder Malstift, sondern aktiv mit allen Sinnen und dem ganzen Körper. So darf man als Model agieren oder den Model-Tango tanzen (61), viel Theater oder Pantomime spielen (11), Anweisungen geben und körperlich ausführen, zum Passiv Papier falten oder das »starke Verben-Lied« (nicht Leid! d. V.) singen. Dieses Einbeziehen des ganzen Menschen erinnert an englisch-amerikanische Lernmethoden zu ihren besten Zeiten. Originelle Übungen, neben herkömmlichen, lassen keine Langeweile aufkommen, z. B. bei der Komparation »verrücktes Traumpaar Monroe/Einstein« (64). Dabei sind sie trotzdem, wo nötig, anspruchsvoll und komplex.

Die grau unterlegten Regeln sind aktiv (als Einsetzübung der entscheidenden Elemente) zu erarbeiten und gehen somit auch leicht ins Bewußtsein ein. Die Kombination von witzigen Leitfiguren (-elementen) bei der »Zeitfamilie« (Tempus, 81) und von klaren Regeln (85) ist besonders gelungen. Einprägsame Merksätze sind durchs Buch verstreut, z. B. »mein und dein / sein – ihr – sein / unser – euer – ihr / fertig sind wir« (21) und reizen förmlich zum Umformulieren: -ant, ent-, -or/-ist, -eur, -er/-et und -loge / bitte sehr / nur mit ›der‹!/Der -ismus und der -ling dazu / Schlau bist du! (frei nach Seite 23).

Übungen und Regeln entspringen der Unterrichtspraxis, sie sind lebensnah, z. B. die Einführung und Behandlung des Genitivs. Trotz der Einfachheit verzichten die Autorinnen nicht auf Niveau, z. B. in der Übung zu Hypothese, Relativsatz und Genitiv (»Mein Traumland«).

Das Arbeitsbuch kann kurstragend oder ergänzend eingesetzt werden, aber immer mit LehrerIn. Anzumerken ist, daß es nicht schadet, über die ›moderne Welt‹, wo Cousins »von Beruf Kindergärtner« und Cousinen »von Beruf Elektrikerinnen« sind, nachzudenken. Die Autorinnen geben im Vorwort Hinweise zur Portionierung der Unterrichtseinheiten. Der Spaß und Erfolg, den sie wünschen, dürfte mit diesem Arbeitsbuch insbesondere für die angesprochene Zielgruppe wohl garantiert sein.

Bützer, Heike; Köhler, Beate; Legutke, Michael; Pavlovic, Kristina (Hrsg.):
Handbuch für Spracharbeit. Teil 6: Fortbildung I–III. 5. Ergänzungslieferung. München: Goethe-Institut, 1999. – ISBN 3-930220-54-7. 250 Seiten, DM 25,–

(Susanne Duxa, Marburg)

Gegenstand dieser Rezension ist die fünfte (und vorläufig letzte) Lieferung des 1995 als Loseblatt-Sammlung in 3 Ordnern konzipierten *Handbuchs für Spracharbeit*. Dieses Handbuch richtet sich an alle, die im Bereich Fortbildung für Fremdsprachenlehrende und/oder Fortbildende tätig sind und will mittels praxiserprobter Seminarkonzepte Hilfestellung bei der Planung und Durchführung von Veranstaltungen bieten. Zu diesem Zweck werden sog. Szenarien für eine mögliche Seminargestaltung vorgestellt, denen Kopiervorlagen für Folien, Arbeitsblätter etc. sowie Karteikarten mit Beschreibungen von bewährten Aktivitäten für verschiedene Seminarphasen wie Anfangssituationen, Evaluationen etc. beigefügt sind. Durch die Unterteilung in 23 durchnumerierte Themenbereiche und durch einen ausführlichen Registerteil (aufgeteilt nach: Fortbildungsdidaktik/Methoden und Techniken/Lehrwerke, -materialien und Zeitschriften/Seminartexte/Personen/Institutionen) lassen sich Anregungen und Literaturangaben für die eigene Fortbildungstätigkeit rasch auffinden.
Den Schwerpunkt der fünften Lieferung bilden vier Szenarien zum Thema »Neue Medien«, die sich im einzelnen mit folgenden Themen beschäftigen:

– Zur Arbeit mit web-basierten Materialien im Deutschunterricht (S. Ulrich, M. Legutke);
– Einführung in die Arbeit mit dem Internet (V. Muckermann);
– Verwendung von Internet und E-Mail in einem interkulturell orientierten Deutschunterricht (B. Widlok);
– Zwischen-Evaluation von Fortbildungsveranstaltungen per E-Mail (I. Bäcker, R. Grätz).

Daneben enthält die Lieferung Vorschläge zur Arbeit mit den Fernstudieneinheiten *Fertigkeit Lesen* und *Fehler und Fehlerkorrektur* in Fortbildungsveranstaltungen (H. Schatz/G. Gauler/E. Schulze) sowie zur Behandlung der Themen »Übungen und Aufgaben im kommunikativen Deutschunterricht« (H.-E. Piepho) und »Netzwerkbildung im Primarbereich« (P. Chighini/D. Kirsch). Den Abschluß bilden zwei Beiträge zum Einsatz der Fernstudieneinheiten und des *Handbuchs Fortbildung* selbst in Seminaren mit Lehrenden und Multiplikatoren (H. Muselmann; K. Pavlovic).
Aus Platzgründen beschränken sich die folgenden Ausführungen auf den Schwerpunktteil der Lieferung. Diese mediendidaktischen Fortbildungsszenarien richten sich durchweg an TeilnehmerInnen mit wenig oder gar keiner Erfahrung im Umgang mit neuen Medien. Ihr gemeinsames Ziel ist es, Lehrende mit dem Internet vertraut zu machen, ihnen sein Potential für die Gestaltung ihres Unterrichts und für ihre eigene professionelle Entwicklung bewußt zu machen und praktische Anregungen für den Transfer des Gelernten in den eigenen Berufsalltag zu geben.
Dazu werden zum einen Vorgehensweisen vorgestellt, Lehrenden Kenntnisse und Erfahrungen zur Navigation mit Hilfe von Suchmaschinen und Leitseiten für Fremdsprachenlehrende zu vermitteln, damit sie sowohl selbst Materialien für ihren Unterricht recherchieren als auch ihre Lernenden zu einer zielorientierten Internet-Recherche anleiten können. Des weiteren werden Anregungen zur Arbeit mit E-Mails gegeben, damit die Lehrenden diese in die Aufgaben- und Übungsgestaltung ihres Unterrichts einbeziehen und sie zugleich für einen

kollegialen Austausch von Unterrichtsmaterialien, -ideen und -erfahrungen nutzen können. Schließlich wird aufgezeigt, wie Lehrende mittels einer Einführung in die grundlegenden Strukturen von HTML-Dateien ein Verständnis von dem Unterschied zwischen ›normalen‹ Texten und Texten mit Hyperlinks erlangen und das spezifische Potential solcher vielschichtigen Texte für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen einschätzen und nutzen können.

Aufgrund der Ausrichtung auf Lehrende mit einem geringen Kenntnisstand über die Funktionsweise der neuen Medien kommt dem Bewältigen der technischen Anforderungen und dem Vertrautmachen mit verschiedenen Anwendungen, technischen Ausdrücken etc. eine zentrale Position in den Szenarien zu.

Wer also nach erprobten Vorgehensweisen und Materialien sucht, um technischen Novizen zu erklären, welche Suchmaschinen es gibt, wie sie funktionieren, wie man ein E-Mail-Programm nutzt oder wie Web-Seiten aufgebaut sind, wird hier fündig. Die praktischen Anregungen bestechen durch so manche Hinweise, die bei aller Einfachheit die Effektivität von Seminarergebnissen entscheidend beeinflussen können: z. B. daß bei Gruppen mit heterogenem Kenntnisstand hinsichtlich des Umgangs mit Computern die Verfügungsgewalt über die Maus immer den Computernovizen überlassen werden sollte, während die Fortgeschrittenen mündliche Hilfestellung leisten. Sehr nützlich sind auch die Verweise auf bereits existierende und z. T. vorzüglich aufbereitete Materialien wie z. B. die Lernumwelt *jetzt online* (www.goethe.de/z/jetzt) oder den Internet-Führerschein vom GI Helsinki (www.goethe.de/ne/hel/desfuehr.htm). Genaue Angaben über die Teilnehmergruppen aus den zugrundeliegenden Fortbildungen und über die wünschenswerte Ausstattung der Seminarräume erleichtern Fortbildnern die Einschätzung der Transferierbarkeit der Szenarien in ihren eigenen Tätigkeitsbereich.

So wichtig, wie das Klären technischer Fragen ist, um Berührungsängste gegenüber neuen Medien abzubauen und Explorationsfreude zu fördern, so entscheidend sind freilich der kritische Umgang mit dem Prozeß und den Produkten des Arbeitens damit und seine didaktische Reflexion. Ein zweiter wichtiger Strang der vorgestellten Konzepte widmet sich daher der Frage, wie Lehrende befähigt und ermutigt werden können, ihre erworbenen technischen Kenntnisse in ihrem Unterricht souverän und pädagogisch umsichtig umzusetzen. Eine ausgewogene Balance zwischen der Beschäftigung mit technischen und methodisch/didaktischen Fragen zu finden ist allerdings umso schwieriger, je kürzer die den Szenarien zugrundeliegenden Fortbildungen sind (sie variieren zwischen einem Tag und einer ganzen Woche). Hinsichtlich der didaktischen Reflexion finden angehende Seminarleiter auf der Suche nach praktischen Anregungen daher nicht immer das gleiche Ausmaß an Konkretheit vor wie bei der Behandlung der technischen Fragen.

Seminardidaktisch werden in den verschiedenen Szenarien unterschiedliche Wege beschritten: die Ausrichtung auf ein Explorieren aus der Lernerperspektive in realen Recherche-Situationen hat den Vorteil, daß authentische Erfahrungen gemacht und reflektiert werden können; dabei mangelt es jedoch an Hilfestellungen für Seminarleiter, wie negative Erfahrungen (Verlorengehen, Verständnisprobleme) aufgearbeitet und für die eigene Unterrichtsplanung fruchtbar gemacht werden können. Alternativ wird eine gesteuerte, sukzessive Hinführung der SeminarteilnehmerInnen auf den Umgang mit neuen Medien mittels vorab selektierter und ausgedruckter Web-Sei-

ten, E-Mails etc. vorgeschlagen; wenn auf diese Weise auch Zeitverlust durch »Rumsurfen« vermieden werden kann und eine gezieltere Fokussierung auf die Analyse spezifischer Faktoren möglich wird, könnte dieser Mangel an Authentizität jedoch zu einem Motivationsverlust bei den Lehrenden führen und auch den Transfer des Gelernten in die eigene Unterrichtssituation erschweren.
Präzisere Anregungen wären insbesondere wünschenswert für die Behandlung der Frage nach der Gestaltung des Übergangs zwischen dem vertrauten Arbeiten mit linearen Print- und Audiomaterialien und dem individualisierten Arbeiten mit nicht aufbereiteten, authentischen Hypertexten: Welche Strategien können Lernern wie vermittelt werden, um die Informationsflut und Unüberschaubarkeit vielfältig vernetzter Web-Seiten bewältigen und sinnvoll nutzen zu können? So wird der Frage nach dem Umgang mit schwierigen, nicht explizit für Fremdsprachenlerner verfaßten Texten meiner Meinung nach nicht genügend Aufmerksamkeit gewidmet. Hilfreich wären hier Tips und Hinweise, wie Lehrende sicherstellen können, daß die allgemein vorausgesetzte hohe Motivationskraft der authentischen Materialien nicht in Enttäuschung umschlägt, wenn Lerner angesichts der Informationsflut von Hypertexten die Orientierung verlieren und sich sprachlich überfordert fühlen.
Richtungweisend für eine Erleichterung des Transfers zwischen den Fortbildungen und dem Unterricht der teilnehmenden Lehrenden sind die hier zusammengetragenen Möglichkeiten, durch eine Fortführung über das Seminargeschehen hinaus sicherzustellen, daß Lehrende sich zu einer Umsetzung des Gelernten animiert fühlen und mit den Erfahrungen aus diesem Transfer nicht allein gelassen werden (vom Nachkontakttreffen / Follow-up-Seminar über E-Mail-Kontakte danach bis hin zu Beratungsbesuchen der Seminarleitung in den Schulen). Sehr sinnvoll erscheint mir auch das Thematisieren der Ausgangsbedingungen im schulischen Umfeld der teilnehmenden Lehrer, die die Seminarleitung auf eine Berücksichtigung der realen Bedingungen verpflichtet und den Lehrenden mögliche Hilfsquellen bewußt machen hilft. Überzeugend ist schließlich auch das Verwirklichen des Ansatzes vom kollegialen Voneinanderlernen, indem Didaktisierungsvorschläge von Lehrenden aus den zugrundeliegenden Fortbildungen im Literaturverzeichnis aufgeführt oder als Teil der Seminarunterlagen beigefügt sind.

Butzkamm, Wolfgang; Butzkamm, Jürgen:
Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen. Tübingen; Basel: Francke, 1999. – ISBN 3-7720-2731-8. 380 Seiten, DM 49,80

(Vera Führer-Nicod, Marne-la-Vallée / Frankreich)

Der Untertitel sowie die zahlreichen kapiteleinleitenden Zitate von Wilhelm von Humboldt (»Der Mensch ist nur Mensch durch Sprache«, 1), aber auch Martin Buber, Fichte, Heine, Herder, Hölderlin oder Morgenstern u. a. geben dem Leser sofort zu verstehen, daß es sich bei dem vorliegenden Band nicht um eine rein linguistische Abhandlung, sondern vielmehr um einen sprachphilosophischen Ansatz, verbunden mit einer biologisch-biographisch-pädagogischen Zielsetzung, handelt.
Im Vorwort heben die Autoren die zentralen Thesen hervor, die anschließend in den sieben Kapiteln der Publikation ausführlich dargelegt werden:

– der Mensch ist einzigartig, gegründet in der Unvergleichlichkeit seiner Sprache;
– erst das umstandslose Funktionieren grammatischer Sprache ermöglicht die Freiheit menschlichen Denkens;
– der Weg des Kindes in die Sprache bedeutet für die Eltern vertiefte Hinwendung zum Kind und Liebe.

Das Werk läßt sich in vier Teile gliedern. Der erste Teil umfaßt die ersten drei Kapitel und macht etwa ein Drittel der Arbeit aus. Die sprachliche Entwicklung des Kindes wird in seine ganzheitliche Entwicklung eingebettet. Sie führt, ausgehend von den ersten Lautwahrnehmungen des Ungeborenen, von der Entwicklung seines Ich-Bewußtseins über die Erfahrungen in seiner, auch sprachlosen, Kommunikation mit der sozialen Umwelt zu der sprachlichen Entwicklung des Kindes im ersten Lebensjahr. Die Sprache wird zum Schwungrad des Denkens (138). Über das »Mutterische« (engl. *motherese*), eine Art spontaner Unterricht durch Gespräch bzw. Zuwendung, geht das Kind allmählich den Weg vom Gegenstand zur Benennung, von der Abstraktion zur Übertragung. Der Machtzuwachs, den es beim »Worten der Welt« (134) erfährt, motiviert es und spornt es zu immer neuen sprachlichen Leistungen an.

Dieser Teil schließt pädagogische Ratschläge für Eltern ein: »Schulen Sie sich im Beobachten Ihres Kindes. Setzen Sie Ihr Töchterchen vor den Spiegel und schauen Sie zu, was es macht« (23). »Treiben wir also mit den Kleinkindern allerhand gestischen Schabernack« (63), »Zeigen Sie Ihrem Einjährigen ein Spielzeug und […]« (68). Interessant vor allem aber ist, daß der ungestörte Spracherwerb immer wieder durch die Sprachlichkeit tauber, taubblinder, autistischer oder auch hochbegabter Kinder konturiert wird. Erst diese Konfrontation erlaubt den Autoren das richtige Einordnen der anderen Beobachtungen.

Die Kooperation der beiden Autoren erweist sich im zweiten Teil der Untersuchung als besonders fruchtbar. Das Kapitel »Zwischenspiel: Kinder von einem anderen Stern?« ist den Erwerbsgeschichten sprachbehinderter Kinder gewidmet. So erlebt der sprachwissenschaftlich vorgebildete Leser, der bisher viel Bekanntes gelesen haben mochte, in diesem Kapitel den Spracherwerb der taubgeborenen französischen Schauspielerin Emmanuelle Laborit, des sprechgelähmten Christopher Nolan und die Überwindung der Sprechblockade autistischer Kinder. Die Autoren lehnen dabei als Außenseiter im Methodenstreit die Position der Lautsprachler ab und halten ein leidenschaftliches Plädoyer für die Aufnahme der Gebärdensprache in die Ausbildungspläne.

Nach diesem Exkurs folgt im dritten Teil (Kapitel 5–6) die Einführung in den grammatischen Spracherwerb. Vom Zweiwortstadium im Alter von zwei Jahren führt die Entwicklung zur Grammatik, dem »eigentlich blutbildenden Element« (267), und damit zur geistigen Freiheit des Erwachsenen. Auch hier wird wieder das Zusammenspiel von Mutter und Kind als Keimzelle der Vielfalt kommunikativer Absichten betont (190). Am Beispiel der Pluralmorpheme des Deutschen zeigen die Autoren die verschiedenen allgemeingültigen Erwerbsetappen (Übernehmen – Erkennen und Erproben – Eingrenzen und Einpendeln auf die Norm, 213ff.). Sie beziehen sich auf Jean Petit (1987), der als einer der ersten den Versuch der Aufstellung einer universalen Erwerbsreihenfolge unternahm. Diese provisorische Reihenfolge wurde nach mehreren Untersuchungen und anhand neuer Korpora von mir verändert (Führer-Nicod 1994). Butzkamm und Butzkamm haben diese ver-

änderte Reihenfolge leider ohne Hinweis auf diese neuere Arbeit übernommen; zudem wünschen sich die Autoren noch mehr individuelle Erwerbsgeschichten, die allgemeine Erwerbsprinzipien zu fundieren helfen (217). Eine praktische Übersicht schließt das fünfte Kapitel ab. Der dritte Teil endet mit Überlegungen zu Hirnphysiologie und Erblichkeit der Sprache. Sind die Unterschiede in der Sprache bei verschiedenen Personen einer Familie dem unterschiedlichen Erbgut oder unterschiedlichen Umwelteinflüssen zuzuordnen? Als Antwort auf die oft gestellte Frage angeboren/inné oder erlernt/acquis stellen die Autoren eine Kombinationsformel auf: Erbgut *mal* Umwelt (298). Mit der Suche nach dem Gen, in dem eine »Urgrammatik« angelegt sein könnte, hat die Zukunft schon begonnen.

Im letzten Teil des Werks wenden sich die Verfasser direkt an die Eltern. Hier wird wiederholt und gefestigt, was bereits eingangs gesagt wurde. Am Beispiel Fernsehen für Kleinkinder und dessen negativer Folgen wie Sprachstörungen, Übergewicht und Haltungsschäden wird erneut das Bedürfnis des Kindes an Sicherheit und ungestörter persönlicher Zuwendung hervorgehoben. Vorlesen, Hörkassetten, Musizieren, Anstiftung zum Selberlesen und das gemeinsame Gespräch dagegen helfen dem Kind auf seinem Weg in die Sprache und in die eigene Persönlichkeit.

Der vorliegende Band liefert auf dem Gebiet der Linguistik zwar keine neuen Forschungsergebnisse, allerdings ist dies, wie eingangs festgestellt, auch nicht sein Anspruch. Er fügt viele Details, Beispiele, Überlegungen, Ratschläge und Forschungen in einer allgemein verständlichen Sprache zu einem für Eltern und Erzieher interessanten Mosaik zusammen. Die Publikation zeichnet sich durch viele praktische Beispiele, die jedes theoretische Phänomen illustrieren, aus. Sprachlich haben die Autoren ihre Absicht, auch für Nichtfachleute verständlich zu formulieren, dank der zahlreichen Übersetzungen wissenschaftlicher Termini (z. B. Semantik = Bedeutungslehre, 189) oder Erklärungen (190) gelungen realisiert. Ein reiches Literaturverzeichnis sowie ein Personen- und Sachregister schließen die Arbeit ab.

Literatur

Petit, Jean: *Acquisition Linguistique et Interférences*. Paris: Publication de l'Association des Professeurs de Langues Vivantes de L'Enseignement Public, 1987.

Führer-Nicod, Vera: *Recherches sur le Bilinguisme franco-allemand chez les jeunes enfants*. Reims: Presses Universitaires de Reims, 1994.

Delanoy, Werner; Rabenstein, Helga; Wintersteiner, Werner (Hrsg.):
Lesarten. Literaturdidaktik im interdisziplinären Vergleich. Innsbruck; Wien: StudienVerlag, 1996 (ide-extra 4). – ISBN 3-7085-1137-1. 256 Seiten, DM 39,80

(Sylvia Bräsel, Erfurt)

Der in Österreich verlegte Sammelband ist Resultat einer Zusammenarbeit von WissenschaftlerInnen der Universität Klagenfurt, die sich aus der Sicht ihrer jeweiligen Fachdisziplin mit der Themenstellung auseinandersetzen. Unter dem Dach der Kulturwissenschaftlichen Fakultät vereinte Vergleichende LiteraturwissenschaftlerInnen, MedienwissenschaftlerInnen verschiedener philologischer Disziplinen wie Germanistik, Anglistik/Amerikanistik, Romanistik und Slawistik reflektieren vor dem Hintergrund einer zunehmend global wie regional geprägten Welt fachspezifische wie

fächerübergreifende Fragen bzw. ermuntern zum interdisziplinären Arbeiten.
Dabei mag auf den ersten Blick das Anliegen des Bandes für konservativ gehalten werden. Es ist nicht zuletzt auch ein Plädoyer für die genaue, geduldige und wiederholte Beschäftigung mit Literatur und neuen Medien. Dieses Anliegen wird selbstbewußt und ohne Schnörkel im Vorwort vorgetragen. Ein Selbstbewußtsein, das jedoch die Tatsache anerkennt, daß immer nur Lesarten von Texten etc. definiert und festgehalten werden können. Jedoch gibt gerade das Lösen von vorherrschenden Lesarten und Lesemustern den Rahmen für diese diskursiv angelegte literaturdidaktische Publikation ab.
Die Auseinandersetzung mit aktuellen Problemen des fremd- und muttersprachlichen Literaturunterrichts kann so von unterschiedlichen Positionen aus geführt werden. Die Vielfältigkeit zeigt sich nicht zuletzt im Zugang zum Thema. Jedoch in fast allen Wortmeldungen werden praktische Beispiele zum Ausgangspunkt theoretischer Überlegungen. Gerade diese Schnittstellen zwischen Theorie und Praxis machen m. E. diese Publikation besonders lesenswert.
Die Herausgeber Werner Delanoy, Helga Rabenstein und Werner Wintersteiner betonen in ihrer Einführung, daß der Dialog, den die einzelnen Beiträge miteinander eingehen, von diesem Spannungsfeld bestimmt wird. Damit ist indirekt die Einladung zum Weiterfragen mit und über Literatur im Sinne von Roland Barthes verbunden.
Der Band wird durch Schlüsselbegriffe und Metaphern, die auch den einzelnen Kapiteln die Titel geben, strukturiert. Gegliedert nach den Überschriften »Verstehen«, »Inszenieren«, »Übersetzen«, »Erinnern« und »Fragen« werden die Beiträge zur Diskussion gestellt. Diese Anordnung ermöglicht eine gewisse Umsetzung des im Vorwort angekündigten Programms auf unkomplizierte Weise, denn verschiedene Fachdisziplinen können sich zuordnen, übergreifende Fragen können angesprochen und Theorie und Praxis zudem organisch verbunden werden. Dennoch suchen die insgesamt 13 Aufsätze recht verschiedene Zugänge zu den im Titel vorgegebenen literaturdidaktischen Fragestellungen.
Der einleitende Beitrag von Werner Wintersteiner »Tote Vögel, zerbrochene Ketten. Fremdverstehen im Literaturunterricht« versteht sich als Beitrag zu einem Diskurs über Fremdheitserfahrung und literarische Bildung. Hier wird »Verstehen« u. a. unter dem Aspekt der »Begegnung« und einer darauf basierenden Interpretation untersucht. In seinen mit vielen praktischen Beispielen unterlegten Ausführungen macht der Autor wiederholt auf den Prozeßcharakter der Thematik aufmerksam und spricht offen an, daß der oft verwendete Begriff der »Begegnung« auch Problembewußtsein für eine produktive Umsetzung der gewünschten Begegnungsinhalte abverlangt.
Der Romanistin Helga Rabensteiner geht es hingegen mehr um eine »Spurensuche« auf lexikalischer Ebene. Wortspiele, Zahlen und Buchstaben werden wie Titel etc. nach ästhetischen Konstruktionen und Botschaften durchleuchtet. Sinnentfaltung über Fremdsprache wird auf diese Weise akribisch vorgeführt.
Dagegen setzt der das Kapitel »Verstehen« abschließende Beitrag von Werner Delanoy auf eine fächerübergreifende Annäherung an »Verstehen und Widerstehen im (fremdsprachlichen) Literaturunterricht«. Ausgangspunkt seiner Überlegungen aus hermeneutisch-rezeptionsästhetischer wie ideologiekritischer Perspektive bilden zwei Versionen des Songs *Me and Bobby McGee* sowie eine Unterrichtseinheit zu diesen beiden Texten im Englischunterricht.

Über Ergebnisse einer Unterrichtseinheit zu »L'Ami Maupassant. Über den Vergleich von Text und Film im fremdsprachlichen Literaturunterricht« berichtet die Romanistin Anne-Marie Lebersorger-Gauthier. Dabei setzt die Autorin konsequent auf die Eigenständigkeit von Film und Literatur in den verschiedenen Arbeitsphasen zum Nutzen einer vielschichtigen Analyse des Gegenstandes.
Auch der zweite Beitrag unter der Überschrift »Inszenieren« ist der Auseinandersetzung mit verfilmter Literatur gewidmet. Am Beispiel von Ingeborg Bachmanns *Ihr glücklichen Augen* bzw. Margareta Heinrichs Film aus dem Jahre 1992 analysiert Arno Rußegger die wechselseitige Beeinflussung von Film und moderner Literatur, ohne sie polemisch gegeneinander auszuspielen. Vielmehr operiert Rußegger aus der Einsicht, »daß Kommunikationsprozesse grundsätzlich medienabhängig sind und daher nicht von einem Medium ins andere transformiert werden können, ohne dabei die Aussage der jeweiligen Botschaft zu verändern« (93). Aus dieser Grundlegung entwickelt er seine Unterrichtsvorschläge und mögliche Fragestellungen für die Behandlung von Film und Text.
Sehr praxisorientiert liest sich der folgende Aufsatz von Christa Satzinger, der dieses Kapitel abrundet. Indem sie Einblicke in die Arbeit einer französischsprachigen Theatergruppe an der Universität Klagenfurt gibt, werden nicht zuletzt interessante Anregungen für einen komplexen wie spielerischen Fremdsprachenerwerb gegeben, der über aktives Erleben inhaltliche, landeskundliche, literatursoziologische und natürlichsprachliche, phonetische Aspekte bedienen kann. Ich möchte hier das Kapitel »Erinnern« anschließen, obwohl damit die inhaltliche Abfolge in der Besprechung des Bandes aufgegeben wird. Denn nach meiner Meinung fügen sich gerade die unter dieser Thematik gebündelten drei Aufsätze von Maureen Devine (»Frauen und Autobiographie«), Adi Wimmer (»Kriegserinnerungen und kulturelle Standortbestimmung. Zur Lyrik des Vietnamdichters W. D. Ehrhart«) und Brigitte Hipfl (»Vom Text zu seinen Lesarten. Analyse und Medienerfahrungen mit Erinnerungsarbeit«) organisch in die Gedankenkette ein. Während Devine über Erinnerungsarbeit und eigene Schreibversuche für autobiographische Literatur von Gertrude Stein, Maya Angelous und Maxine Hong Kingston zu sensibilisieren sucht, um zu einem »prozessorientierten Verstehen autobiographischen Schreibens« (170) hinzuführen, setzt Wimmer am Beispiel Vietnamdichtung ganz auf die Persönlichkeitswirkung von Texten im Unterricht zur Aufarbeitung von Kriegserfahrung. Der Beitrag von Brigitte Hipfl stellt einen methodischen Ansatz vor, der den LeserInnen und deren soziokulturellen Beweggründen eine aktive Rolle bei der Bedeutungskonstruktion zugesteht. Damit plädiert sie für einen Lehransatz, »der Leseerfahrung und Wissenschaft miteinander vermittelt« (205).
Die zwei Wortmeldungen zum Schwerpunkt »Übersetzen« geben bereits Signale für das Kapitel »Fragen«, das den Band abschließt. Klaus Detlef Olof (»Literarisches Übersetzen im Deutschunterricht«) führt Modelle vor, die am Beispiel von Übertragungen aus dem Slowenischen Möglichkeiten aufzeigen, wie das Übersetzen zur Veranschaulichung literarischer Seinsweisen und Strukturen eingesetzt werden kann. Darauf aufbauend plädiert Johan Strutz in seinem theoretisch fundierten Beitrag überzeugend »Für einen interkulturellen Literaturbegriff«. Indem er die Alpen-Adria-Region – also ein plurikulturelles und mehrsprachiges Gebiet – in den Mittelpunkt seiner Ausführungen rückt, weist er an Werken von Tomsic,

Handke oder Pasolini nach, daß es aus der »Perspektive der Einzelphilologen und mit literaturimmanenten Methoden […] nicht möglich [ist], interkulturelle und interdiskursive Zusammenhänge bikultureller Regionen adäquat zu beschreiben und zu erklären« (145). Damit tritt er für eine dialogische Kulturwissenschaft ein, die nach Strutz allgemein stärker für literaturwissenschaftliche und fachdidaktische Arbeitsfelder in Schule und Universität zu konkretisieren wäre. Damit könnten interkulturelle Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik auch in der interregionalen Kommunikation kultur- und gesellschaftspolitisch relevant werden.

Die Beiträge von Heinz Tschachler »Zwischen Opposition und Akzeptanz. Transatlantische Betrachtungen zur Literaturwissenschaft« und Franz Kuna »Literaturwissenschaft und ›Cultural Studies‹. Die Geschichte einer Herausforderung« ergänzen aus der Sicht des Anglisten/Amerikanisten diesen Problemkatalog und bündeln somit nochmals die an didaktischen Fallbeispielen und theoretischen Überlegungen herausgearbeiteten Fragestellungen im abschließenden Kapitel »Fragen«. Indem Kuna versucht, das Phänomen der *Cultural studies* zumindest in einigen seiner Erscheinungsformen zu erklären, reagiert er auch auf die Herausforderungen, mit denen inzwischen die Literaturwissenschaft als Zweig der Humanwissenschaften konfrontiert ist. Gerade in einer Zeit globaler soziokultureller Spannungen erscheint es wichtig, den Blick für soziokulturelle Aspekte der Texte zu schärfen, statt sogenannte ›autonome‹ Aspekte zu privilegieren. Kuna wie Tschachler plädieren in dem Sinne resümierend für durchdachte fächerübergreifend angelegte Neuansätze, die zu einer neuen Gegenstandsbestimmung in der Literaturwissenschaft führen, die das Faktum der soziokulturellen Verankerung von Literatur und den Bezug zu *realen* Lesern nicht mehr unterschätzt Andererseits werden Lehr- und Lernstrategien angeregt, die stärker den Sinn der Vermittlung erkennen lassen. »Was HerausgeberInnen wie BeiträgerInnen gleichermaßen bewegt ist, daß die Literatur als Folge eines Primates der Theorie ›marginalisiert‹ worden sei« (241), schreibt Tschachler und verweist in diesem Zusammenhang u. a. auf kritische Publikationen von Griesheimer und Prinz in seiner Bilanz. Der damit verbundene Wirklichkeitsverlust habe aus der Literaturwissenschaft ein Fach gemacht, dem Literatur ausschließlich »historisches Dokument, Schnittpunkt von Diskursen, Medium der Sozialkritik, Verdrängungsprodukt der Autorpsyche, Sonderfall sprachlicher Kommunikation, überstrukturierendes Zeichengebilde, sekundäres modellbildendes System und dergleichen ist« (242).

Aber lassen wir Walter Benjamin das letzte Wort, der bereits im Jahre 1932 schrieb: »Dabei kommt es vielleicht weniger auf eine Erneuerung des Lehrbetriebes durch die Forschung als der Forschung durch den Lehrbetrieb an.« (237)

Demorgon, Jacques:
Interkulturelle Erkundungen. Möglichkeiten und Grenzen einer internationalen Pädagogik. Frankfurt a. M.; New York: Campus, 1999. – ISBN 3-593-36130-2. 275 Seiten, DM 49,–

(Sigrid Luchtenberg, Essen)

Bei dem vorliegenden Buch handelt es sich um die – aktualisierte – deutsche Übersetzung einer bereits 1989 auf französisch erschienenen Darstellung interkultureller Begegnungen am Beispiel des Deutsch-Französischen Jugend-

werks, dem der Autor in Forschungs- und Ausbildungsprojekten eng verbunden war und ist. Die Arbeit reflektiert eine über 20jährige Tätigkeit aus experimentellen Begegnungsprogrammen und forschungsorientierten Aus- und Fortbildungsprogrammen, die ihrerseits im Deutsch-Französischen Jugendwerk die Funktion der kritischen Evaluation von Erreichtem und der Begründung präventiver Forschung haben. Berichte aus diesen Programmen liegen dem Buch zugrunde. Das Buch versteht sich als Teil einer Bilanz der Arbeit des Deutsch-Französischen Jugendwerks, aber zugleich auch als ein Forschungsbeitrag zur interkulturellen Exploration. Die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Deutsch-Französischen Jugendwerk ist verschiedenen Disziplinen zuzuordnen, was sich auch im vorliegenden Buch widerspiegelt. Es geht um Begegnungspädagogik und deren Schwierigkeiten und Methoden in einem internationalen und interkulturellen Austausch. Der Autor benutzt die beiden Begriffe – international und interkulturell – weitgehend parallel, ohne sie zu differenzieren. Viele Fragestellungen gehen jedoch über den engeren pädagogischen Aspekt hinaus in einen politischen der Europäisierung und Globalisierung. Schließlich spielt auch (interkulturelle) Kommunikation eine wesentliche Rolle, was das Buch auch für DaFlerInnen interessant macht.

In seinem Vorwort verweist H. Nicklas, der in Ergänzung des vorliegenden Buchs aus deutscher Sicht eine vergleichbare Auswertung der experimentellen Begegnungsprogramme und forschungsorientierten Aus- und Fortbildungsprogramme des Deutsch-Französischen Jugendwerks schreibt, auf eine interkulturelle Besonderheit: »Das vorliegende Buch wird dem deutschen Leser sehr ›französisch‹ vorkommen, französisch in seiner Rhetorik […].« Kulturell geprägte Text- und Schreibstile sind ein wichtiges Thema für Deutsch als Fremdsprache, so daß das Buch zugleich auch eine Quelle ergibt.

Demorgon hat sein Buch in drei Teile gegliedert. Teil 1 umfaßt die Kapitel 1–3 und beschäftigt sich mit innovativer Forschung im Deutsch-Französischen Jugendwerk und gibt dabei zugleich interessante Einblicke in die Besonderheiten internationaler Begegnungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Eine wichtige Rolle in den Untersuchungen Demorgons spielt die Tatsache, daß sich die Beziehungen zwischen Frankreich und Deutschland seit der Gründung des Deutsch-Französischen Jugendwerks stark verändert haben, was zugleich Anlaß gibt zur Beschäftigung mit der Generationenfrage (dies wird auch im 7. Kapitel aufgegriffen). Wichtige Größen, mit denen sich der Autor im ersten Teil befaßt, sind die Formen wechselseitiger Wahrnehmung, Unterschiede individueller und kollektiver Beziehungen und Unsicherheit als Faktor internationaler Begegnungen. Dem folgt im 3. Kapitel die Auseinandersetzung mit Ähnlichkeiten und Unterschieden als wesentlichen Faktoren in internationalen Begegnungen. Diese Überlegungen münden im zweiten Teil des Buches (Kapitel 4–7) in pädagogische Ausführungen, wobei es in Kapitel 4 zunächst um die Bedeutung der Gruppe in internationalen Begegnungen am Beispiel des Deutsch-Französischen Jugendwerks geht. Hierbei spielt auch die Geschlechterfrage eine Rolle, zumal an den Begegnungen oft mehr Männer als Frauen teilnehmen (111). Auch die Beziehung zwischen dem auf internationalen Begegnungen Erlebtem und dem Alltag wird diskutiert. Im 5. Kapitel stellt sich der Autor die Frage nach der Bedeutung von Sprachkenntnissen in

der internationalen Begegnung und stellt die These auf, daß eine gründliche Beschäftigung mit der eigenen Sprache vorrangig vor dem Sprachenlernen anzusetzen sei. Übersetzung wie auch nonverbaler Kommunikation wird entsprechend großer Raum zugewiesen in internationalen Begegnungen. Ausführlich weist er die Bedeutung von Metakommunikation nach, was in Untersuchungen zu interkultureller Kommunikation bestätigt wird. Die Sprachfrage spielt auch in den pädagogischen Ausführungen zu internationaler Pädagogik (147ff.) eine Rolle, wenn der Autor nach Wegen sucht, »Rahmenbedingungen zu schaffen, die es erlauben, in bi- und plurikulturellen Gruppen Kommunikation und Austausch zwischen verschieden einsprachigen Personen herzustellen« (152f.).
Im 3. Teil des Buches (Kapitel 8–10) steht die Evaluation im Mittelpunkt, wobei auch die Aufgaben von Gruppenleitern und ihre Ausbildung angesprochen werden (Kapitel 10). Außerdem untersucht Demorgon die Rolle nationaler Jugendverbände und anderer Institutionen in Bezug auf ihre Unterstützung internationaler Begegnungen. In seinen Schlußfolgerungen betrachtet er einerseits das Deutsch-Französische Jugendwerk und seine Weiterentwicklung, andererseits die Frage der Übertragbarkeit auf mehrlaterale Begegnungen.
Das Buch von Jacques Demorgon gibt interessante Informationen über das Deutsch-Französische Jugendwerk und enthält eine Fülle von Anregungen zur internationalen (Begegnungs-)Pädagogik. Hier ist die unklare Trennung zwischen international und interkulturell allerdings kritisch anzumerken. Auch die Überlegungen zur Sprache sind anregend und diskussionswürdig, wenn auch sicher nicht im Mittelpunkt von Deutsch als Fremdsprache angesiedelt.

Desinger, Bernd; Frischkopf, Hans Walter; Scheck, Ulrich; Seliger, Helfried W. (Hrsg.):
Basiswissen Wirtschaftsdeutsch: Stoffgebiete und Fachwortschatz. München: iudicium, 1999. – ISBN 3-89129-615-0. 278 Seiten, DM 36,–

(Daniela Hartmann, Birmingham / Großbritannien)

Mit *Basiswissen Wirtschaftsdeutsch* legt der »Arbeitskreis Wirtschaftsdeutsch in Kanada« die Ergebnisse seiner langjährigen Arbeit, die bereits in Manuskriptform vielen Bildungseinrichtungen zugänglich gewesen waren und zudem als Basis für die Videounterrichtseinheiten *Made in Germany* gedient hatten, endlich in Buchform vor. Die Publikation ist zweigeteilt: Teil A befaßt sich mit Stoffgebieten, Teil B präsentiert korrespondierend den Fachwortschatz. Sowohl Teil A wie auch Teil B weisen weitere, themenbezogene Untergliederungen auf. Die Stoffgebiete wurden zunächst in drei Kategorien eingeteilt, und zwar in einen *Kernbereich* von sieben Themen – also jene Themen, die für Studierende von größter Relevanz und Wichtigkeit sind, so sie beruflich in Kontakt mit der deutschen Wirtschaft kommen –, einen *erweiterten Bereich* (drei Themen umfassend), den die Herausgeber als Vorbereitung für die Prüfung Wirtschaftsdeutsch International einstufen, sowie einen *fakultativen Bereich* (aus 4 Themen zusammengesetzt), der bei ausreichendem zeitlichen Spielraum im Unterricht ebenfalls behandelt werden sollte. Alle Themenbereiche werden zu Beginn des Bandes aufgelistet und in den »Curricularen Grundstrukturen« detaillierter angeführt. Dort taucht zudem ein Verweis auf Geschäftskorrespondenz und mündliche Kommunikation auf. Der Arbeitskreis entschied sich, auf diese Bereiche nicht einzugehen mit der Begründung, daß sie sich selbst erschlössen

bzw. auf dem Markt bereits ausreichend Lehrmaterialien zu finden seien.
Alle besprochenen Themengebiete, die im Kernbereich zum Beispiel von »Wirtschaftssystemen« bis hin zur »Europäischen Union« reichen, folgen einem ähnlichen Aufbau. Zunächst werden einleitende Bemerkungen in Form von historischen Abrissen oder Definitionsansätzen gegeben. Nach dieser Einleitung findet sich stets eine optisch hervorgehobene Formulierung von möglichen Lernzielen. Diesen folgen dann nähere Erläuterungen, teilweise illustriert durch Schaubilder. Besondere Aspekte und Probleme des jeweiligen Themenbereiches werden in diesen Texten herausgestellt und mögliche Lösungsansätze skizziert. Der Umfang der unterschiedlichen Themendarstellungen variiert zwischen zwei und zehn Seiten und macht insgesamt ein Drittel des gesamten Bandes aus. Getrennt werden Teil A und B durch ein Quellenverzeichnis sowie einen recht ausführlichen Teil zur Erleichterung weiterer Informationssuche. Um dem sich schnell wandelnden Wirtschaftsbereich gerecht zu werden, konzentrierten sich die Herausgeber hier auf Internetadressen und Postanschriften wichtiger Organisationen. Die verbleibenden zwei Drittel konzentrieren sich auf den Fachwortschatz, der inhaltlich die gleiche Struktur wie die Stoffgebiete aufweist. Die Auflistung des Wortschatzes erfolgt alphabetisch, jeweils dem korrespondierenden Themenbereich zugeordnet. Die wichtigsten grammatischen Informationen werden angeführt wie auch gelegentliche Beispiele oder Definitionen. Abgerundet wird der Band durch ein Register, in dem der Wortschatz noch einmal alphabetisch, dieses Mal jedoch ohne Untergliederung aufgeführt wird.
Lange mußten Lehrende für Wirtschaftsdeutsch auf eine Publikation dieser Art warten. Konzept und Anliegen von *Basiswissen Wirtschaftsdeutsch* sind stimmig, und die geleistete sinnvolle Arbeit des Arbeitskreises klar erkennbar. Dennoch gibt es Anlaß zur Kritik, wenn man das Buch auf Benutzerfreundlichkeit, innere Stringenz und Darstellungsform untersucht. Bereits in der Einleitung ist zu bemerken, daß nicht ausgeführt wird, wer genau die Unterteilung in *Kernbereich*, *erweiterter Bereich* und *fakultativer Bereich* vorgenommen hat und aus welchen Gründen. Eine Aussage wie »Kernbereiche [sind] jene Felder, deren Kenntnis bei Studierenden unbedingt vorauszusetzen ist« (vii), ist als subjektiv zu bezeichnen, wenn sie nicht eingehend motiviert wird. So fragt sich am Ende der Lektüre die Rezensentin, warum zum Beispiel im fakultativen Bereich das Thema Kommunikationswesen aufgenommen wurde, dessen Relevanz – zumindest im Beitrag selbst – nicht deutlich erkennbar wird, andere Themen wie das duale Ausbildungssystem Deutschlands jedoch weggelassen wurden. Es wäre begrüßenswerter gewesen, hätten sich die Herausgeber für eine vorangestellte Synopse der Lernziele entscheiden können. Auch das Nachschieben der curricularen Grundstrukturen trägt eher zur Verwirrung denn zum besseren Verständnis bei, da sich der inhaltliche Unterschied zum Inhaltsverzeichnis dem Leser erst nach eingehender Betrachtung erschließt.
Unglücklich wirkt auch der Verweis bezüglich Geschäftskorrespondenz und mündlicher Kommunikation. Gerade der Bereich der mündlichen Wirtschaftskommunikation ist selbst mit der auf dem Markt vorhandenen Fachliteratur weithin als unzureichend bearbeitet zu bezeichnen, zumal es an wirklich guten theoretischen Arbeiten, die sich auf *authentisches* Datenmaterial beziehen, mangelt. Schon an dieser Stelle wäre ein Verweis auf jene Literatur, welche die

Herausgeber im Sinn hatten, das mindeste gewesen. So entzieht sich jedoch dieser Teil vollkommen einer objektiven Bewertung.

Teil A, also die Vorstellung und Erläuterung der Stoffgebiete, liest sich inhaltlich meist solide und informativ. Gelegentlich scheint es jedoch sinnvoll, gewisse Themen bzw. die Art und Weise ihrer Präsentation oder Zuordnung zu den drei Gewichtungsbereichen noch einmal zu überdenken. So präsentiert sich das Thema Europäische Union – im Vergleich zu anderen Artikeln – beispielsweise in einem erkennbar subjektiven Stil. Und beim Thema Wirtschaftsgeographie Deutschlands stellt sich die Frage, ob es angesichts der Zielgruppe (die ja allgemeiner gefaßt ist als nur der spezialisierte Bereich der Wirtschaftsgeographiker) nicht sinnvoller wäre, diesen Themenbereich zu überarbeiten oder gar ganz durch einen neuen Themenschwerpunkt (z. B. Wirtschaftsstandort Deutschland) zu ersetzen.

Gelegentlich scheinen auch die formulierten Lernziele etwas utopisch, wie beispielsweise in Bezug auf Unternehmensformen und -zusammenschlüsse. Hier sind die Lernziele derart weit gefaßt, daß sie anhand der gegebenen Einstiegsinformationen für einen Nichtfachmann kaum zu erreichen sind. Zusätzliche Informationen oder Hilfestellungen (denkbar wären Hinweise auf mögliche Teilgebiete wie z. B. die Bedeutung von Zusammenschlüssen in Hinblick auf Synergieeffekte) könnten dem entgegenwirken.

Zwischen den einzelnen, von unterschiedlichen AutorInnen verfaßten Beiträgen läßt sich eine fehlende Abstimmung sowohl im inhaltlichen Aufbau als auch dem Layout erkennen. So geht beinahe jeder Beitrag bzw. jede/r Autor/in mit Hilfsmitteln wie Fettdruck nach eigenem Gusto, nicht jedoch nach einem vorgegebenen Leitfaden um. Wo sich der eine um korrespondierenden Fettdruck zwischen Kernbegriffen und curricularen Grundstrukturen bemüht, setzt ein anderer ihn zur Markierung der sich im Register wiederfindenden Kernbegriffe ein. Auch was die Einführung und kurze Erläuterung von wichtigen Begrifflichkeiten betrifft, herrscht Uneinheitlichkeit. Sicherlich will – und kann – *Basiswissen Wirtschaftsdeutsch* nicht die Arbeit eines Fachlexikons leisten. Dennoch: Wenn einzelne AutorInnen wie z. B. Hannelore Hirn, die sich u. a. der Bereiche Versicherungswesen und innerbetriebliche Organisationsformen angenommen hat, oder Helfried Seliger, der sich mit dem Bereich Marketing beschäftigt, in der Lage sind, kompakte und dennoch informative Artikel zu verfassen, in denen fast alle Begrifflichkeiten in einen Zusammenhang gesetzt und/oder erläutert werden, dann sollte dies auch bei anderen AutorInnen bzw. Themengebieten möglich sein. Leider ist dies jedoch zu selten der Fall. Wichtige Begriffe werden allzu oft erst benutzt und erst zu einem späteren Zeitpunkt ›en passant‹ erläutert (Beispiel hierfür wären u. a. »marktorientiert«, ein Begriff, der erst sinnbringend sein kann, wenn festgestellt wurde, was unter »Markt« zu verstehen ist).

Obwohl sich der Projektleiter des Teils Fachwortschatz, Hans Walter Frischkopf, dezidiert gegen ein Glossar in seinem Vorwort zur Wortschatzliste ausspricht, wäre es dennoch eine Überlegung wert, in einer Neuauflage ein solches zu integrieren. Der Einwand, Glossareinträge seien an bestimmte Texte gebunden, ist zwar berechtigt, dennoch ist nicht ersichtlich, weshalb eine Publikation, die von Simplifizierung und Generalisierung lebt (ja gar leben muß, will sie nicht Tausende von Seiten umfassen), nicht auch ein Glossar beinhalten kann, das es der Leserschaft erleichtert, sich grob in

den teilweise unbekannten Themenbereichen noch besser zu orientieren. In der jetzigen Form ist der Zugewinn für den Leser im Vergleich zu Wortschatzlisten aus gängigen Lehrmaterialien kaum ersichtlich.
Des weiteren wäre *Basiswissen Wirtschaftsdeutsch* eine rigidere Korrekturlesung zu wünschen gewesen. Zum einen bleiben nicht wenige relevante Begriffe unerklärt bzw. im Register oder dem Fachwortschatz unberücksichtigt, obwohl sie in den Erläuterungstexten der einzelnen Themen eine wichtige Rolle spielen (Beispiele hierfür wären u. a. »Saldo« oder »Warenkorb« aus dem Themenbereich Konjunkturindikatoren oder auch »Schuldverschreibung« aus dem Themenfeld Bank- und Börsenwesen sowie »Prokura« aus dem Stoffgebiet Unternehmensformen und -zusammenschlüsse). Zum anderen hätten sich dadurch die oben beschriebenen Unstimmigkeiten in bezug auf die visuelle Gestaltung der Einträge vermeiden lassen.
Summa summarum richtet sich die vorliegende Kritik klar gegen strukturelle Schwächen von *Basiswissen Wirtschaftsdeutsch*, nicht jedoch gegen Konzept oder inhaltliche Qualität. Im vorgegebenen Rahmen (Umfang, finanzielle und personelle Mittel, die einem Arbeitskreis zur Verfügung stehen) hat die Publikation Wichtiges und Langersehntes für die weltweit unterrichtenden DaF-Lehrenden im Bereich Wirtschaftsdeutsch geleistet. Zu wünschen wäre der Autorenschaft nun die finanzielle und personelle Unterstützung, um eine effektivere und leserfreundlichere Darstellung für ihre Befunde zu schaffen. Konkret wären hier (noch einmal) zu nennen: Eine bessere, Abstimmung zwischen Begriffen aus den Texten und deren Aufnahme sowohl in die Wortschatzlisten als auch in das Register; Verzicht auf die Wortschatzliste ›en bloc‹ zugunsten einer dem jeweiligen Themenbereich angehängten Vokabelliste; Zuordnung weiterer Informationsquellen in direktem Anschluß an die Themenfelder anstelle einer Zusammenfassung aller Quellen in einem separaten Teil; konsistenter Aufbau von Beiträgen und Fachwortschatz. Hier könnten die Zusatzinformationen einheitlicher ausfallen, indem man sich entweder für Erklärungen *oder* Anwendungsbeispiele entscheidet bzw. für beides Raum läßt, diesen aber optisch trennt – denkbar wäre ein anderes, größeres Buchformat bzw. Querdruck; sowie *last but not (!) least* ein ansprechenderes Layout, das die heute zur Verfügung stehenden Hilfsmittel zur Textgestaltung optimaler nutzt, da bei solch einer Informationsflut, wie sie gerade Wortlisten darstellen, innere Systematik nicht mehr ausreicht, um die Lektüre effektiv und einfach zu gestalten.
Basiswissen Wirtschaftsdeutsch stellt einen wertvollen Grundstein für den Einstieg in das Thema dar und hat das Potential, zu einem Meilenstein in der Literatur für Fachdidaktiker zu werden. Es bleibt nur zu hoffen, daß sich (besonders die finanziellen) Mittel finden, um dies auch in die Realität umzusetzen.

Dittrich, Roland; Frey, Evelyn:
Training Zentrale Mittelstufenprüfung. Band 1: Leseverstehen und Hörverstehen. – ISBN 3-88532-920-4. 240 Seiten, DM 24,00; **2 Kassetten.** – ISBN 3-88532-922-0. 157 Minuten, DM 39,00. Ismaning: Verlag für Deutsch, 1999

(Claudia Bolsinger, Hamburg)

Das *Training Zentrale Mittelstufenprüfung* nimmt das schon bewährte Muster der Prüfungsvorbereitung auf, wie es etwa die Bände für das neue Zertifikat oder das Kleine Deutsche Sprachdiplom präsentieren: Hier wird der Lerner direkt

angesprochen, seine Probleme beim Üben ernst genommen. Diese Probleme werden im Dialog zweier Lerner durchgespielt: Ein Lerner hat die Prüfung bereits gemacht – und erst beim zweiten Mal bestanden, wie sympathisch! – und gibt nun seinem Kollegen, der die Prüfung noch vor sich hat, auf dessen Fragen hin Tips und Ratschläge. Die Dialoge sind witzig und versuchen bewußt, das distanzierte Lehrer-Schüler-Verhältnis zu überwinden.
Das Buch gliedert sich inhaltlich in die zwei großen Teile Leseverstehen und Hörverstehen; die anderen beiden Prüfungsteile zum schriftlichen und zum mündlichen Ausdruck werden in einem weiteren Band der Reihe behandelt. Beide Teile beginnen mit einer allgemeinen Einführung zum Prüfungsablauf und zur Zeitplanung. Unmittelbar darauf folgt ein erster Trainingssatz, der den Lernern die individuellen Schwierigkeiten vor Augen führen soll, also der Fehleranalyse dient. Der Lösungsschlüssel erlaubt dem Lerner, sich selbst sofort zu kontrollieren. In einem nächsten Schritt werden nun anhand der einzelnen Teilaufgaben Bearbeitungstechniken und Strategien vorgestellt, Zusatz- und Vertiefungsübungen angeboten und jeweils an einem neuen Trainingssatz geübt. Der Lerner bekommt Tips zum Zeitmanagement und zur Fehlervermeidung, außerdem Konzentrationshilfen und allgemeine Anleitungen zum Verstehen gelesener oder gehörter Texte (etwa zur Redundanz der Information, zum Raten der Antworten etc.). Am Ende jedes Teils steht eine Liste mit den häufigsten Fragen zur Prüfung, die hier kurz beantwortet werden. Den Abschluß des Buches bilden die Transkriptionen und Lösungen, so daß der Lerner wirklich ganz autonom arbeiten kann. Tabellen zur Bewertung der einzelnen Prüfungsteile machen die *ZMP* für den Kandidaten transparent: Wer mit diesem Buch gearbeitet hat, weiß, was ihn erwartet, er hat Einblick in den Ablauf und die Bewertungskriterien der Prüfung, er kann sich selbst und seine Stärken und Schwächen einschätzen und sie maximal ausnutzen. In dieser Hinsicht ist das Buch ein sehr guter Beitrag zur Prüfungsvorbereitung, weil die Routine, die bei der Beantwortung von Prüfungsfragen neben den eigentlichen Kenntnissen eine nicht zu vernachlässigende Rolle spielt, als wichtiger Faktor anerkannt wird. Außerdem wird der Lerner als selbständig agierende Persönlichkeit akzeptiert, die, zumindest mit diesem Buch, auf keinen Lehrer angewiesen ist!
Die große Schwäche des Buches ist seine optische Darbietung: Die Informationen werden auf engsten Raum gedrängt und in viele kleine Abschnitte unterteilt, was es dem Lerner sicherlich erschwert, auf Anhieb den gewünschten Hinweis oder eine spezielle Übung zu finden. Die Seiten sind schwarz-weiß-graue Bleiwüsten, die Übungen dabei oft durch den Seitenwechsel unglücklich getrennt. Ein DIN-A-4 Format hätte da wahrscheinlich bessere Dienste geleistet – oder soll vor allem ein Kopieren verhindert werden?

Dreyer, Hilke; Schmitt, Richard:
Grammatica tedesca con esercizi. München: Verlag für Deutsch, 1999. – ISBN 3-88532-672-8. 360 Seiten, DM 39,80

(Anneliese Stein-Meintker, Möhrendorf; Serena Tanzi, Parma/Italien)

Im folgenden wollen wir die Neuerungen im Vergleich zur Auflage von 1993 beschreiben und auf die Fragestellungen, die für italienische Muttersprachler von Bedeutung sind, auf deutsch und auf italienisch eingehen. Die *Grammatica* ist

die italienische Übersetzung und Bearbeitung der Neuedition des *Lehr- und Übungsbuchs der deutschen Grammatik* (1999) und entspricht in ihrem Aufbau (5 Teile und 63 §§) dem des deutschen Originals.

Das neue Buch ist im Format größer und handlicher, der drucktechnische Aufbau ist viel ansprechender und verrät ein pädagogisches Konzept, was das Arbeiten mit dem Buch erleichtert. Schon allein die Optik erschlägt den Lerner heute nicht mehr. Der Einstieg in die Themen wird anschaulicher präsentiert, z. B. § 10 »I verbi riflessivi«. Das Auge wird in der Deklinationstabelle sofort auf den wesentlichen Unterschied (Dat./Akk.) gelenkt, der in der alten Auflage unscheinbar wirkt. Sinnvolle Umstellungen verkürzen ›Lernwege‹, z. B. § 12 *sein-* und *haben*-Perfekt. Perfektbildung mit *sein* kennt das Italienische ebenso; es reicht die einschlägige Liste mit Beispielen. Die Verben mit *haben* sind also der Rest: »Tutti gli altri verbi reggono l'ausiliare *haben*.« Erklärungen, Beispiele und Übungen dazu fehlen natürlich nicht.

Die Beispiele wurden modernisiert und eindeutiger, z. B. bei *sich ändern* (1993) fehlt der Beispielsatz für den reflexiven Gebrauch, dagegen »*ma: Er ändert seine Pläne*«. Unterlassungen dieser Art wurden behoben und auf insgesamt 19 Beispielfälle für reflexiven und nicht-reflexiven Gebrauch erweitert. Sowohl Beispielsätze wie Übungen nehmen wesentlich mehr Rücksicht auf die gesprochene und lebendige Umgangssprache.

Die Erklärungen haben sich nicht dramatisch verändert, irritierende Rückverweise (z. B. § 19 Passiv, 1993: 107) erübrigen sich durch die benutzerfreundliche und kompakte Aufbereitung (z. B. 1999: 111). Als äußerst interessant erweist sich ein Vergleich zur englischen Ausgabe. Die Erklärungen wurden nicht schablonenhaft übernommen, sondern die jeweiligen Bearbeiter haben gut von der Freiheit Gebrauch gemacht, sie ausführlich (engl.) oder kurz und knapp (ital.) zu gestalten. Die Erklärungen konzentrieren sich auf die Phänomene der deutschen Grammatik, sie lassen den konstrastiven Blickwinkel beiseite. Auffällig läßt es sich beim sog. Zustandspassiv nachvollziehen: Während für die englischen Muttersprachler eine Warnung nötig ist – Vorgangspassiv wird dort mit *to be* gebildet –, brauchen italienische Muttersprachler nur den Hinweis, daß der Zustand mit prädikativen Adjektiven (aus Partizip II) ausgedrückt wird und ein dahinterliegendes Agens unberücksichtigt bleibt: *La lettera è scritta. I due giovani sono innamorati. = Der Brief ist geschrieben. Die beiden jungen Leute sind verliebt.* Straffungen in manchen Paragraphen schafften Platz für zusätzliche Übungen, die – wo nötig – jetzt die entsprechenden Erklärungen ergänzen, z. B. Passivformen (108/9). Insgesamt sind die Neuerungen folgende: Es entfallen die Abkürzungen der Termini. Die Neuauflage hat die »Verbi in costruzione fissa« aus § 14 ausgegliedert; sie bilden einen Teil des umfangreicheren § 62 mit dem Funktionsverbgefüge und »modi di dire«. Ganz neu ist § 63 »Uso dei Tempi« und das Faltblatt der Konjugation und Deklination.

Impressioni: A differenza della precedente edizione (1993) da me utilizzata durante gli studi universitari, la nuova edizione presenta numerose novità e aspetti degni di considerazione.

L' impaginazione stessa del testo è ora caratterizzata dalla presenza di colori, da una migliore scansione dei punti e degli argomenti, che ne rendono più piacevole e facile la consultazione. Per quanto concerne le spiegazioni grammaticali, non ho trovato particolari differenze ris-

petto all' edizione precedente: i riferimenti alla lingua italiana come modello di confronto non sono numerosi. Tra questi, i. e., si legge (10): »Mentre in italiano le desinenze del plurale sono soltanto due (salvo eccezioni), intedesco esistono otto possibilità di formare il plurale«, oppure (166): »*Obwohl* introduce una proposizione secondaria, *trotzdem* una principale. Le due congiunzioni non vanno perciò confuse – come in italiano le due congiunzioni *nonostante* e *tuttavia*-.« L'attenzione del lettore viene richiamata solo in alcuni casi, come a p. 55: »Come per altre lingue […] Pertanto tali verbi dovrebbero essere imparati a memoria […].« A questo proposito la parte dedicata agli esercizi invita il lettore a motivare una scelta nell' uso di una determinata regola (cfr. 314). Più frequenti invece sono i suggerimenti presenti nelle esercitazioni (in questa nuova edizione peraltro in numero maggiore e meglio divisi secondo argomento), rivolti anche alla lingua parlata, come a p. 32 es. 5: »*Nella risposta potete esprimere una certa meraviglia e impazienza. Den hast du doch auf den Tisch gelegt!* (»doch« non va accentato)«. La terminologia grammaticale è migliorata in modo particolare nel § 12, dove nelle osservaccioni preliminari compaiono i termini italiani *passato prossimo e trapassato remoto,* non tradotti nell' edizione precedente. Sempre nello stesso capitolo si segnala però un peggioramento della terminologia quando per definire il concetto *verbo intransitivo* si ricorre a una definizione poco chiara: »i verbi che non ammettono dietro di se'il complemento oggetto«. Complessivamente questa edizione è più moderna e accurata, rispetto alla precedente, motivo questo che esprime la mia propensione al suo utilizzo nel futuro, consigliandone l'uso a coloro che si accostano alla lingua tedesca.

Dreyer, Hilke; Schmitt, Richard:
A Practise Grammar of German. München: Verlag für Deutsch, 1999. – ISBN 3-88532-722-8. 360 Seiten, DM 39,80

(Anneliese Stein-Meintker, Möhrendorf)

Dieses recht erfolgreiche Lehr- und Übungsbuch liegt nun in einer deutschen Neuausgabe und in einigen Übersetzungen vor; die englische ist nun Gegenstand der Betrachtung.
In den 5 Teilen gibt es 63 Paragraphen. Ihr Aufbau ist zwar klar, aber entspricht weder einer strikten Formengrammatik noch einer lernerzentrierten Progression: Teil I (§§ 1–21) behandelt Nomen, Artikel, Personal- und Possessivpronomen und die Hauptteile des Verbs. In Teil II (§§ 22–35) wird die Syntax abgehandelt, und Teil III nimmt nochmals Morphologie auf mit Pronomen, Zahlwörtern, Adjektiven, Adverbien und einigen Aspekten der Verbalphrase, d. h. Zustandspassiv (§ 45), Partizipialkonstruktionen (§§ 46–50). Dem Konjunktiv (§§ 52–56) ist der vierte Teil gewidmet, im Teil V (§§ 57–63) geht es um Präpositionen und »Verbs within Fixed Expressions« (z. B. Funktionsverben). Neu ist § 63 »Use of Tense«. Man sollte sich also das Inhaltsverzeichnis gut ansehen, bevor man mit dem Buch arbeitet. Im Anhang des Buches gibt es Regeln zur Zeichensetzung, eine Liste der starken Verben, eine Liste der grammatischen Terminologie und eine aufklappbare Übersicht zur Verbkonjugation und Deklination (Nominalphrase). Da die Drucktechnik pädagogisch eingesetzt wird, soll sie hier skizziert werden: schwarz sind die Formentabellen, Erklärungs-, Beispielsätze, Übungsaufgaben und Tips für englische Muttersprachler, wobei wichtige Elemente, z. B. Endungen, kursiv, die Terminologie fett und Zusatzbeispiele oder -lösungen in anderer Schriftart gedruckt sind. Die Tabellen sind rosa unterlegt, rosa sind alle engli-

schen Erklärungen zu Form, Funktion und Stil, rot sind die Überschriftsbalken der Tabellen und die Nummern schwieriger Übungen unterlegt.

Empfehlungen sind ernstzunehmen, z. B. »Part V be used in conjunction with Parts I and II«. Das Lehrbuch ist relativ leicht zu benutzen, gibt viele Beispiele. Der Benutzer wird direkt angesprochen, z. B. Seite 114 »If you want to express the fact that […]«, ihm wird klar gesagt, was auswendig zu lernen ist, z. B. Seite 55 »memorize the reflexive verbs that take that dative forms [of pronouns, d. Vf.]«. Die Regeln sind meist knapp gehalten und unter den Überschriften »preliminary notes«, »gerneral rule«, »rule« oder »notes« zu finden; sie werden ergänzt mit Hinweisen zu Stilfragen (248: *haben* und *sein + zu*: »statements like this sound premptory and often impolite«) und zur neuen Rechtschreibung, etwa Seite 11: *ß* oder *ss*. Die Übungen sind die Stärke dieses Lehrbuches. Sie sind umfangreich, vielseitig einsetzbar, konzipiert für diverse Stufen innerhalb der sogenannten Mittelstufe. Die Autoren haben sich um Echtheit der Sprache bemüht. Es gibt zwar vorwiegend satzweise Pattern-Übungen, sie lassen aber den kommunikativen Ansatz erkennen: Verbkonjugation »Brauchst du ein Wörterbuch?« – »Ja, …«, daraus wird: »We can stress our interest in something by using *eigentlich:* Brauchst du eigentlich …« und die Antwort wird dann zu »Ja, natürlich brauche ich […]«, denn »something goes without saying by using *natürlich* – or even stronger, *selbstverständlich*«. Textübungen finden sich schon ab Seite 36 und häufen sich z. B. auf den Seiten 277–281. Die Art der Übungen sind vielfältig, z. B. Einsetz-, Ergänzungs- und syntaktische Umformungsübungen. Die schwierigeren Übungen sind Umformungen, bei denen logisches Denken gefordert wird. Bewußt überschreiten die Autoren die dünne Grenze zum Wortschatz im Interesse der Benutzer, z. B. Seite 232 bei den Temporaladverbien und im umfangreichen § 62 zu Funktionsverben und Idiomatik. Einige der Hinweise, z. B. zum subjektiven Gebrauch der Modalverben, sind pädagogisch gelungen und benutzerfreundlich (118). Was über Lehrbücher dieser Art (*Info DaF* 2/3, 1998: 238) geschrieben wurde – »Man liebt sie oder man haßt sie.« –, scheint zu sehr schwarz-weiß gezeichnet. Dieses Lehrbuch hat einen durchaus berechtigten Platz im Reigen grammatischer Lehrbücher, es ist seinen Preis wert aus den obigen Darlegungen.

Sicherlich zwingt der eigenwillig anmutende Aufbau zu vielen Vor- und Rückverweisen, zur Redundanz und auch ungerechtfertigterweise zur Umständlichkeit. Ein paar Schwächen sollen erläutert werden.

1. *Inkonsequenz:* a) bei der Drucktechnik (114): »If you want…« müßte rosa sein; b) im Aufbau (§ 16): die daß-Sätze sind an dieser Stelle zu schwer und gehören eher zum Teil Syntax; c) bei Erklärungen: z. B. ist Seite 126 bei der Wortstellung die Rede von 4 Regeln – »you learn that four general rules apply« –, es folgen aber 6 »general rules« und 4 »notes«. Was gilt nun? Ebenso sollten die »Notes« § 19 eigentlich besser zu § 16. Die Tabellenrubriken (128/131) benötigen eine neue Durchsicht!
2. *Redundanz*: ist zwar verständlich beim Tempus (§ 6, 34, und dem ausführlichen § 63), aber auch unmotiviert bei Modalverben § 18 und Passiv § 19 und bei der getrennten Behandlung von *haben*, *sein + zu* in § 48. Man fragt sich, warum beim Konjunktiv I der vorausgegangene Konjunktiv II (273) so breitgetreten wird.
3. Es *fehlt* die Unterscheidung bei *senden*, *wenden*, *sendete*, *sandte* (40). *Unklar* ist z. B. die Übung Seite 10 – wer zeigt wem was?

4. *Umständlich* ist die Darlegung der Adjektivdeklination, z. T. des Konjunktivs, vielleicht weil man sich historisierender Darlegung oder traditioneller Terminologie bedient. Hier sollte auf die Register (z. B. *stürbe* noch bei Brecht!) hingewiesen werden. Es genügt nicht, sie als »archaic« zu bezeichnen. Der ›doppelte Gebrauch‹ von *würde* setzt sich aufgrund der Ambiguität oder der stilistischen Angemessenheit längst durch (s. 263).
5. Große Schwierigkeiten bereitet die *Terminologie*, z. B. »separable verbs« sind wohl »verbs with separable prefixes«. Was sind »function verbs«? Die Autoren müssen sich fragen lassen, a) warum sie deutsche, lateinische Terminologie belassen, z. B. »Konjunktiv, Rangattribut, Zustandspassiv, Gerundivum«; oder b) warum sie u. a. so direkt ›Rektion der Verben‹ mit »Verbs case government« übersetzt haben. Die in Klammern angegebenen deutschen Bezeichnungen, z. B. »The article« = »der Artikel« = (das Geschlechtswort) sind unnötig.

In short: I do have some difficulties with the terminology used in this book. As a target group I can envision:

– English native or near native speakers world-wide;
– learners who wish to study on their own *only* after they have mastered elementary German *and* have a fundamental understanding of grammar per se (e. g. English grammar):
– depending on the school or university system in the target country the group could be anywhere from intermediate, upper-intermediate or advanced level;
– teachers of German as a Foreign Language who can profit from this book, which is rich in exercises and has a keen eye on English speakers and their background. It presents German grammar in English translation but does not offer a contrastive analysis. The teacher might give an extra warning about the »Zustandspassiv« (§ 45, p. 239), bridge pitfalls for English learners and make sure that despite all serious and straightforward study there is still room for fun.

Eggers, Dietrich; Müller-Küppers, Evelyn; Wiemer, Claudia; Zöllner, Inge:
Prüfungskurs DSH. Vorbereitung auf die Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang ausländischer Studienbewerber. Übungsbuch. 96 Seiten; **1 Kassette.** 39 Minuten. – ISBN 3-19-011608-3. DM 43,90. Ismaning: Hueber, 1999

(Rüdiger Heßling, Paderborn)

Den in der Reihe »Deutsch als Fremdsprache für das Studium« erschienenen Prüfungskurs zur Vorbereitung auf die Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang ausländischer Studienbewerber kann man uneingeschränkt zur Benutzung empfehlen. Lehrenden erleichtert er die Gestaltung von Prüfungen nach der Rahmenordnung für die DSH, die im Mai 1995 von der Hochschulrektorenkonferenz beschlossen worden ist. Der Kurs zeigt Wege auf zur Differenzierung der in der vormaligen PNdS üblichen Dreiteilung von *Textwiedergabe*, *Fragen zum Text* und *Grammatiktest* und zur Verzahnung der nun für die schriftliche Prüfung vorgesehenen vier Aufgabenbereiche:

1. Verstehen und Verarbeiten eines Hörtextes;
2. Verstehen und Bearbeiten eines Lesetextes;
3. Vorgabenorientierte Textproduktion;
4. Verstehen und Bearbeiten wissenschaftssprachlicher Strukturen (vgl. 5).

Studierende erhalten einen detaillierten Einblick in die von der DSH geforderten Aufgabenstellungen. Die Beispiele für mündliche Prüfungen berücksichtigen die wichtigsten Studienfächer und vermitteln ein realistisches Bild des fachwissenschaftlichen und sprachlichen Anforderungsprofils.
Unter den Aufgabentypen zu den Bereichen 1. und 2. (Hörtext und Lesetext) der schriftlichen Prüfung verdienen folgende nicht nur wissenschaftssprachlich, sondern auch studien- bzw. wissenschaftspropädeutisch relevante Vorschläge Beachtung: »Erstellen oder Ergänzen von Strukturskizzen, Schemata, Tabellen«, »Erstellen oder Ergänzen einer Gliederung«, »Darstellen des Gedankengangs«, »Formulieren von Überschriften zu einzelnen Abschnitten«, »Notieren von Stichpunkten«. Der Aufgabentyp »Zusammenfassung des Textes oder eines Textteils« hat seinen Platz beim Leseverstehen und ist, wie zu Recht unterstrichen wird, im Hörverstehen »eine äußerst selten gestellte Aufgabe« (6). Hier findet die bekannte »Wiedergabe des Textes oder eines Textteils« Verwendung. Der eigens ausgewiesene Bereich »Vorgabenorientierte Textproduktion« ist mit den genannten schriftlichen Aufgaben nicht zu verwechseln, kann aber ebenfalls, wie hervorgehoben wird (vgl. 5, 23), thematisch an Hörtexte oder an Lesetexte angebunden sein. Die Aufgabenstellung ist abhängig von (weiteren) Vorgaben. Gemeint sind etwa Graphiken, Diagramme und Tabellen mit daran anknüpfenden Fragestellungen. Textaufbau und sprachliche Korrektheit werden hier als zentrale Bewertungskriterien berücksichtigt (vgl. 24); bei den Prüfungsteilen Hörverstehen und Leseverstehen sollen dagegen nach Ansicht der AutorInnen inhaltliche Aspekte stärker zum Tragen kommen als die sprachliche Korrektheit. Diesem sprachdidaktisch begründeten und mit Blick auf den Studienalltag berechtigten Vorschlag kann man sich anschließen.
Der Kurs enthält klug ausgewählte Textvorlagen und gut durchdachte Prüfungsbeispiele mit klaren Kommentaren; die breite Definition wissenschaftssprachlicher Strukturen (vgl. 19) mit an Texte gebundenen Beispielaufgaben rundet den positiven Gesamteindruck ab. Mögen die beschriebenen Aufgabenformen die übliche (schriftliche) Prüfungspraxis an den universitären DaF-Lehrbereichen wohl erst allmählich verändern, so sind sie in prüfungsvorbereitenden Intensivkursen sofort mit Gewinn einsetzbar.

Eichinger, Ludwig M.:
Deutsche Wortbildung. Eine Einführung. Tübingen: Narr, 2000 (Narr Studienbücher). – ISBN 3-8233-4976-7. 269 Seiten, DM 29,80

(Andrea Bachmann-Stein, Saarbrücken)

Die deutsche Wortbildung ist eine etablierte Teildisziplin der germanistischen Linguistik und kann als gut erforscht angesehen werden. Mehrere Standardwerke (z. B. Erben 2000, Fleischer/Barz 1995, Naumann 2000), die einen umfassenden Überblick bieten und gleichzeitig in die Wortbildung einführen, haben sich in der Lehre bewährt. Daher stellt sich die Frage, warum eine weitere Einführung? Eine erste Antwort gibt Eichinger bereits im Vorwort: Das Buch

»soll: von der Funktion der komplexen Wörter ausgehend Schneisen in die Unübersichtlichkeit der vielfältigen Bildungsformen schlagen. Es stellt einen Kompromiss dar zwischen den Strukturierungswünschen des Verfassers und den inzwischen üblichen Redeweisen« (5).

Grundlegend für Eichingers Herangehensweise an die Wortbildung ist die Überzeugung, daß die Wortbildung sich

nicht mehr nur mit den Mitteln der Morphologie darstellen läßt, sondern daß die Wortbildungslehre als ein »Bereich der Linguistik [zu] verstehen [ist], der eine eigenständige Stellung in einem Grenzraum zwischen Flexionsmorphologie, Syntax und Lexikon hat« (176). Damit trägt Eichinger jüngeren Entwicklungen in der Wortbildungsforschung Rechnung.

Folge davon ist, daß Eichinger von der üblichen Einteilung der Wortbildungsarten zum Teil abweicht: Neben den klassischen Wortbildungsarten Komposition und Derivation stehen die Konversion und die Inkorporation im Mittelpunkt seiner Arbeit; daneben geht er auch auf die Kurzwortbildung ein. Mit Konversion bezeichnet Eichinger, in einem weiten Verständnis, den »Wortartwechsel, der nicht durch Affixe geleistet wird, sondern durch die Integration in das flexivische Paradigma der Zielwortart« (167); dazu zählen u. a. die Zusammenrückungen. In die Kategorie Inkorporation gehören

> »Arten der Wortbildung, die als allmähliche Univerbierung in der syntagmatischen Abfolge des Satzes nebeneinander stehender Elemente verstanden werden können. […] Inkorporation […] überdeckt als leitendes Prinzip eine Reihe von Wortbildungsarten, die sich vom zentralen Bereich der Komposition und Derivation in Richtung auf das syntaktische Ende der Wortbildung hin erstrecken« (31).

Insbesondere Zusammenbildungen und Rektionskomposita gehören hierher. Durch die Unterteilung der Wortbildungsarten in die vier Großbereiche Komposition, Derivation, Konversion und Inkorporation eröffnet sich die Möglichkeit, die Wirkung und Resultate der Wortbildungsprozesse auf einer Skala zwischen reiner Transposition und bloßer (inhaltlicher) Modifikation für die einzelnen Wortarten detailliert darzustellen.

Die Kategorienbildung und das Wortbildungsverständnis Eichingers schlagen sich im Aufbau des Buches nieder. In Kapitel 1 »Das Interesse an der Wortbildung« legt Eichinger die theoretischen Grundlagen und stellt seine Unterscheidung der fünf Wortbildungsarten vor. Daneben werden, exemplarisch an Substantiven, die verschiedenen Wortbildungsarten in ihrer Struktur und Funktion erklärt sowie Aufgaben der Wortbildungslehre und die Stellung der Wortbildung im System der deutschen Sprache erläutert. Daß die einzelnen Wortbildungsarten für die verschiedenen Wortarten unterschiedlich stark ausgeprägt und was die Gründe dafür sind, wird in Kapitel 2 »Wortarten und Wortbildungsarten« dargelegt. In Kapitel 3 werden die einzelnen »Wortbildungsarten« ausführlich für die drei Hauptwortarten Substantiv, Adjektiv und Verb besprochen. In Kapitel 4 »Wortartenausbau« schließlich werden anhand längerer Beispieltexte die spezifischen Möglichkeiten des Wortartenausbaus für die drei Wortarten mit ihren jeweiligen Charakteristika nochmals zusammenfassend dargestellt. Die Gliederung der Kapitel nach Wortbildungsarten bzw. nach Wortarten hat allerdings zum einen gelegentliche Redundanzen zur Folge und führt zum anderen dazu, daß sich erst nach Lektüre aller Kapitel beim Leser ein Gesamtbild der Wortbildungsmöglichkeiten und spezifischen Bildungsmuster für die drei Wortarten ergibt.

Was das Buch auszeichnet, ist die Berücksichtigung der verschiedenen Beschreibungsebenen für die Darstellung der Wortbildung: Erklärt werden die morphologischen Strukturen der unterschiedlichen Wortbildungen; für die einzelnen Wortarten werden die syntaktischen Auswirkungen der verschiedenen Wortbildungsarten systematisch diskutiert; dabei werden auch lexikalische und semantische Aspekte konsequent – etwa bei den semantischen Relationen von Kompositionsgliedern – berücksichtigt.

Ein weiterer Vorzug des Buches besteht darin, daß die wichtige Stellung, die die Textlinguistik für die Beschreibung von Wortbildungen innehat, dadurch zum Ausdruck kommt, daß Eichinger seine theoretischen Überlegungen durchgehend mit Hilfe konkreter Textbeispiele und meist umfassender Analysen illustriert. Die Berücksichtigung verschiedener linguistischer Ebenen und die daraus resultierende »neue« Einteilung der Wortbildungsarten führen gelegentlich zu einer anderen Einordnung, als es in der »klassischen« Wortbildungslehre der Fall ist: So werden beispielsweise die Zusammenrückungen nicht der Komposition (vgl. Erben 2000: 59), sondern der Konversion zugerechnet (vgl. 30).

Fazit: Eichingers Buch ist keine Einführung im wörtlichen und typischen Sinn, da es m. E. weniger für Einsteiger geeignet ist, als vielmehr für Fortgeschrittene, die bereits Grundkenntnisse in der Wortbildung haben, die aber auch über ein solides Grundwissen in der Syntax und der Textlinguistik verfügen. Dies könnte auch ein Hindernis für die Nutzbarkeit des Buches im DaF-Unterricht sein, obwohl die zahlreichen Textbeispiele auch für DaF-Lerner einen guten Anknüpfungspunkt bieten, um sich einen Überblick über die Arten der deutschen Wortbildung zu verschaffen.

Literatur

Erben, Johannes: *Einführung in die deutsche Wortbildungslehre*. 4. aktualisierte und ergänzte Auflage. Berlin: Erich Schmidt, 2000.

Fleischer, Wolfgang; Barz, Irmhild: *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Unter Mitarbeit von Marianne Schröder. 2., durchgesehene und ergänzte Auflage. Tübingen: Niemeyer, 1995.

Naumann, Bernd: *Einführung in die Wortbildungslehre des Deutschen*. 3. neubearbeitete Auflage. Tübingen: Niemeyer, 2000.

Einblicke. Lernprogramm Deutsch. Folge 2: Wohnen und Umzug. CD-ROM. – ISBN 3-933244-03-X. DM 59,95; **Folge 3: Feste – Ferien – Freizeit. CD-ROM.** – ISBN 3-933244-04-8. DM 59,95; München: Goethe-Institut; Hochheim a. M.: DKF Multimedia, 1999

(Karl-Walter Florin, Bochum)

Mit den beiden CD-ROMs *Wohnen und Umzug* und *Feste – Ferien – Freizeit* erhält man weitere »Einblicke« in das Familienleben in Deutschland. Und das ganze auf Zertifikatsniveau. Was den Aufbau und die graphische Gestaltung angeht, hat man gegenüber der Folge 1 *Miteinander leben* erkennbar nichts geändert, so daß man gleich starten kann[1]. Glücklicherweise hat man die Minimalanforderungen an die Rechner jetzt so erhöht (Pentium 166, 32 MB RAM, CD-ROM Laufwerk 8-fach), daß ein komfortables Arbeiten möglich ist.

Den Schwerpunkt der CD-ROM *Wohnen und Umzug* bilden wieder vier Videos zu den Themen »Auf Wohnungssuche« (ca. 5'30"), »Wohnen in Hamburg« (ca. 5'), »Wohnen gestern und heute« (ca. 4'45") und »Koslowskis ziehen um« (ca. 10'05"). Alle Videos sind, in Form von Reportagen bzw. einer Familiengeschichte, professionell gemacht und beleuchten die jeweilige Themenstellung unter unterschiedlichen Aspekten. So wird die Wohnungssuche in ihren einzelnen Schritten beschrieben: Freitagnacht Zeitung kaufen; Inserate lesen; mit Vermietern telefonieren; Absagen erhalten, Besichtigungstermine vereinbaren; mit Maklern verhandeln; Wohnungen besichtigen; Vor- und Nachteile abwägen; eine eigene Anzeige aufgeben. Ähnlich ausführlich werden die anderen Themen behandelt: Um die unterschiedlichen Wohnbedingungen darzustellen, werden drei Familien in verschiedenen Stadtteilen Hamburgs gezeigt. Die Veränderungen der Wohnsitua-

tion im Laufe der Zeit zwischen dem ausgehenden 19. Jahrhundert und 1997 werden durch Wohnungsgrößen, Einrichtungsgegenstände etc. erläutert. Und schließlich taucht Familie Koslowski aus der ersten Folge wieder auf. Herr Koslowski hat inzwischen eine neue Arbeit in Köln gefunden und zieht mit der Familie aus dem Ruhrgebiet weg.
Zu jedem Video gibt es je 15 Aufgaben auf drei Schwierigkeitsstufen zum Hör-/Sehverständnis. Dabei werden die Lernenden mit unterschiedlichsten Aufgabentypen konfrontiert. So muß man z. B. auf der Schwierigkeitsstufe 1 entscheiden, ob eine Aussage im Film gemacht worden ist oder nicht; auf der Stufe 2 soll man zur gleichen Filmsequenz einen Dialog korrigieren, auf der dritten Stufe übernimmt man die Rolle einer der handelnden Personen und spricht den passenden Dialog, der aufgenommen und wieder abgespielt werden kann. Eine andere Form der Verständnisüberprüfung ist die Ergänzung bzw. Rekonstruktion von Texten, indem z. B. auf der einfachen Stufe eine Auswahl von Wörtern vorgegeben ist, auf der mittleren Stufe die Lücken selbständig gefüllt werden sollen und auf der oberen Stufe der Text aus Satzteilen zusammengefügt werden soll. Darüber hinaus gibt es Text-Bild-Zuordnungen verschiedener Art, das Ordnen von Filmsequenzen bis hin zu Diktaten und kurzen persönlichen Briefen. Verglichen mit anderen Programmen bietet *Einblicke* eine erstaunlich große Vielfalt an Aufgabentypen.
Die CD-ROM *Feste – Ferien – Freizeit* bearbeitet das Thema mit vier Videos zu »Das Oktoberfest« (ca. 4’55"), »Ein Stammtisch in Westfalen« (ca. 3’55"), »Ein Wochenende mit Familie« (ca. 3’58") und »Ferien auf Rügen« (ca. 10’13"). Zu den einzelnen Videos gibt es zwischen 9 und 15 Aufgaben zum Hör-/Sehverständnis. Die Aufgabenstellungen sind vergleichbar mit denen der anderen CD-ROM.
Die Videos bilden die Basis für die übrigen sechs Programm-Bausteine oder Module: Landeskunde, Grammatik, Sprechen, Situationen, Vokabeln und Textübungen. Zur Überprüfung seiner Lernfortschritte kann man einen Test durchführen, in dem in einer vorgegebenen Zeit (30’) zehn Aufgaben gelöst werden sollen.
Da die verschiedenen Teile von *Einblicke* thematisch orientiert sind, ist keine Grammatikprogression zu erwarten, sondern in den einzelnen Teilen werden Schwerpunkte gesetzt. Auf der *Umzugs*-CD-ROM sind es die Satzteile (Ergänzung und Angabe) unter Berücksichtigung der Verbvalenzen und die Wechselpräpositionen unter der Überschrift »Bewegung und Ruhe«, auf der *Feste*-CD-ROM werden Adjektiv-Deklination und Adjektiv-Komparation behandelt. Die Grammatikerklärungen sind sehr kurz und einfach gehalten. Dabei geht es um einen Balanceakt zwischen Verkürzung und Verständlichkeit, denn die Texte sind auf deutsch formuliert und müssen für Lernende vor Zertifikatsniveau verständlich sein. Es wird auch nicht gänzlich auf Fachbegriffe verzichtet (Ergänzung, Angabe, Attribut, Komparation etc.).
Die Übungen im Modul »Vokabeln« schließen die Wortbildung mit ein. Positiv ist hier festzustellen, daß man auch neuere Ansätze zur Wortschatzarbeit berücksichtigt hat, sprich: Wortfelder, Wort-Bild-Zuordnungen, Definitionen etc. Inhaltlich beziehen sich die Übungen natürlich auf das jeweilige Thema der CD-ROM. Das Modul »Textübung« zeichnet sich dadurch aus, daß es systematisch in bestimmte Textsorten einführt (Zeitungsartikel, Graphikbeschreibung) und zugleich Lesestrategien vermitteln will. Auf

der CD-ROM *Wohnung und Umzug* beispielsweise führt das Modul in das Thema »Zeitung« ein, indem es zeigt, aus welchen Rubriken sie besteht, und Schlagzeilen den verschiedenen Rubriken zuordnen läßt. Zudem werden aus verschiedenen Rubriken Inserate (Stellenmarkt, Ehewünsche, Wohnungsmarkt etc.) vorgestellt. Auf der *Feste*-CD-ROM wird in die Beschreibung eines Schaubildes eingeführt. Außerdem sollen zu zwei Texten unter einer vorgegebenen Frage Stichworte (Schlüsselwörter) herausgeschrieben werden. Des weiteren soll ein persönlicher Brief nach Vorgaben verfaßt werden. Hier haben sich allerdings gleich zwei Fehler eingeschlichen. Die Aufgabe lautet: »Vera schreibt ihrer Freundin Gerda einen Brief«, die vorgegebene Anrede im Brief dagegen heißt: »Lieber Heinz, lieber Lars«. Zudem muß der Ort »Sellin« heißen und nicht »Söllin«.

Großen Raum nehmen die Module »Situation« und »Sprechen« ein. In beiden Modulen können die Lernenden situatives sprachliches Reagieren und die Intonation in affektiv bestimmten Kontexten üben. Die *Umzugs*-CD-ROM behandelt im Modul »Sprechen« die Themen Sprechmelodie und Satzakzente sowie Wechselpräpositionen, während auf der *Feste*-CD-ROM die Themen Haupt-/Nebenakzent, langer/kurzer Vokal, r-, o- und ö-Laute erläutert und geübt werden. Im Modul »Situationen« geht es darum, die richtige Betonung für Entschuldigung, Zweifel, Begrüßung, Ärger, Vorwurf, Begeisterung und viele andere Routine- bzw. emotionale Situationen zu trainieren. Aus den Videos sind dafür die entsprechenden Stellen herauszuhören und die Lernenden können sie – Mikrophon vorausgesetzt – aufnehmen und mit dem Original vergleichen.

Die Landeskunde-Module fallen gegenüber den anderen Modulen qualitativ ab, weil m. E. die Zielsetzung nicht klar ist. Auf der *Umzugs*-CD-ROM werden sechs Übungen angeboten, wo man zum einen auf einer Deutschlandkarte die beiden Städte Hamburg und Hannover identifizieren und zwei typische Fotos zusammensetzen soll, zum anderen sollen kurze Texte Fotos der Städte Köln, Hannover und Hamburg zugeordnet werden. Allerdings sehe ich nicht, was diese Aufgaben an neuen Informationen liefern. Ähnlich geht man auf der *Feste*-CD-ROM vor. Auf einer Deutschlandkarte sollen München und Sellin (Rügen) identifiziert werden. Während München mit Hilfe der Beschreibung noch gefunden werden kann, bleibt die Beschreibung Sellins so wage, daß sie für ganz Rügen passen könnte. Eine historische Dimension erhält das Modul immerhin durch die Aufgabe 5, die den Bau und die Bedeutung der Selliner Seebrücke beschreibt. Mir bleibt unklar, ob Fakten über Deutschland vermittelt werden sollen oder gezeigt werden soll, wie schön doch Deutschland ist. Auch bei den Urlaubszielen und Freizeitbeschäftigungen ist es nicht leicht zu entscheiden, ob es um Typisches (Wandern, Fußball) oder Außergewöhnliches (Canyoning) geht.

Im Test-Modul werden noch einmal 10 Aufgaben zu den vier Videos vorgegeben, die sowohl den Inhalt als auch die Grammatik und den Wortschatz abdekken. Der Testcharakter wird durch die Zeitvorgabe und den Verzicht auf Korrekturmeldung deutlich. Am Ende des Tests erhält man ein Ergebnisprotokoll mit der erreichten Punktzahl und einer Beurteilung.

Die Reihe *Einblicke* ist sowohl inhaltlich als auch technisch ein Multimedia-Sprachkurs, der sich durch seine Vielfalt und Übersichtlichkeit positiv abhebt von anderen Programmen. Er bietet eine gute Handhabung, wobei es sinnvoll sein kann, sich die verschiedenen Knöpfe mit dem Hilfeprogramm zu erarbeiten; ne-

ben Deutsch gibt es die Hilfetexte in Englisch und Französisch. Das Aufnehmen von selbst gesprochenen Texten funktioniert ebenfalls ohne Probleme. Ganz ohne Schwierigkeiten ging es jedoch nicht: Da ich das Programm nicht installieren (immerhin läßt man mir diese Chance!), aber gleichzeitig mit beiden CD-ROMs arbeiten wollte, mußte ich regelmäßig die CD-ROMs wechseln. Das führte ebenso regelmäßig zu Systemabstürzen. Ein Ärgernis, das sicherlich zu vermeiden ist. Übrigens: Die Beihefte zu den CD-ROMs sind zwar besser zu lesen als bei der ersten CD-ROM, bieten aber inhaltlich nichts Erhellendes.

Anmerkung

1 Vgl. die beiden Besprechungen der Folge 1 (»Miteinander leben«) von *Einblicke* in *Info DaF* 2/3, 2000: 168–173.

Eismann, Volker:
Wirtschaftskommunikation Deutsch. Lehrbuch 1. – ISBN 3-468-90471-1. 192 Seiten, DM 32,90; **2 Kassetten.** – ISBN 3-468-90472-X. 120 Minuten, DM 42,90; **2 CDs.** – ISBN 3-468-90473-8. DM 42,90; **Videokassette 1.** – ISBN 3-468-90485-1. **Videokassette 2.** – ISBN 3-468-90486-X. Je DM 88,00. Berlin; München: Langenscheidt, 1999

(Susanne Eberhardt, Rottenburg)

Das Lehrwerk *Wirtschaftskommunikation Deutsch* will sprachliches Handeln im beruflichen Leben trainieren, es orientiert sich dabei an authentischen betrieblichen Abläufen und gibt die dazu benötigten fachlichen Hintergrundinformationen. Darüber hinaus bereitet es auf die neu konzipierte *Wirtschaftsdeutschprüfung international (PWD)* vor und bietet dazu einen Übungstest an. Neben dem Lehrwerk gibt es Audiokassetten bzw. CDs sowie Videokassetten mit Ausschnitten aus authentischen Firmenvideos. Zielgruppe sind Lerner im In- und Ausland, die für ihre berufliche Tätigkeit Deutsch benötigen und bereits das Niveau *Zertifikat Deutsch* erreicht haben.
Ein großes Plus von *Wirtschaftskommunikation Deutsch* ist fraglos die Fülle von authentischem, aktuellem Material, das Lehrenden und Lernenden in Form von Graphiken, unterschiedlichen Textsorten wie Messekatalogausschnitten, Zeitungsartikeln, Infos aus Lexika, Fachliteratur zur Ökonomie sowie Firmenvideos angeboten wird. Gelungen ist auch die Einbettung der Firmenvideos ins Lehrwerk in Form von Arbeitsaufträgen, wenngleich einige Sequenzen für Lernende schwer zu verstehen sind, weil z. B. die Hintergrundmusik zu laut oder zu dominant ist und der Zuschauer mit einer Reizüberflutung zu kämpfen hat. Dies mag allerdings generell ein Problem von authentischem Material sein, das es didaktisch zu reduzieren gilt.
Wirtschaftskommunikation Deutsch wählt eindeutig seinen Schwerpunkt in der (ökonomischen) Sachinformation, was einerseits ein Vorteil ist, da sich die Lernenden auf eine berufliche Tätigkeit vorbereiten, bei der sie Deutsch als Kommunikationsmittel benötigen. Andererseits liegt hier auch ein Nachteil, da der sprachliche Anteil, sei es in Form von Grammatikbetrachtung auf einem hohen Niveau (fehlt völlig) oder in Form von Redemitteln, stark vernachlässigt ist. Da die Lernenden zwar schon ein hohes Niveau erreicht haben, aber eben doch keine Muttersprachler sind, müßte ein Lehrwerk, das sich das Training von Wirtschaftskommunikation zur Aufgabe gemacht hat, hier wesentlich mehr leisten.
Ein weiterer Nachteil liegt in der optischen und graphischen Gestaltung des

Lehrwerkes. Der Versuch, Einstiege, Aufgabenstellungen und Materialien übersichtlich zu gliedern und optisch aufzulockern, ist leider nicht gelungen. So gelingt eine Orientierung erst nach einiger Zeit, und die einzelnen Seiten sind mit zu vielen Materialien überfrachtet. Deshalb fällt es oft schwer, Aufgabenstellungen und dazugehörige Materialien miteinander zu verbinden. Wünschenswert wäre zudem, daß die Lernenden Raum für Markierungen, eigene Anmerkungen oder Vokabelergänzungen hätten, um mit den sprachlich anspruchsvollen Materialien arbeiten zu können.

Erzähl mir Mehr. Multimedia-Lernsystem mit Spracherkennung. Anfänger. Einzellizenz. **2 CD-ROMs.** – ISBN 3-464-92234-0. DM 99,00; Computerraumlizenz – ISBN 3-464-92250-2. DM 349,00; **Mittelstufe.** Einzellizenz. **2 CD-ROMs.** – ISBN 3-464-92235-9. DM 99,00. Berlin: Cornelsen, 1999

(Karl-Walter Florin, Bochum)

Den Karton mit der Software in der Hand fällt der Blick auf die Systemvoraussetzungen – und ich ärgere mich, weil das Programm *Erzähl mir Mehr* mal wieder nur für PCs und nicht für Apple Macintosh programmiert ist. Dabei dürften die neueren Computer aller Betriebssysteme die Anforderungen ohne Probleme erfüllen, um den »vollständigen Sprachkurs« zu installieren und zu starten.
Die Installation verlief vergleichsweise problemlos, allerdings nur deshalb, weil ich die Installationsanweisungen im dünnen Benutzerhandbuch gelesen hatte. Das Programm unterstützt nämlich nur wenige Bildschirmeinstellungen, die man manuell einstellen muß. Abhängig von dieser Einstellung ist auch der Speicherplatzbedarf; eine vollständige Installation erfordert immerhin ca. 100 MB. Um mit dem Programm zu arbeiten, muß die zweite CD-ROM mit den Daten im CD-ROM-Laufwerk liegen. Wie die im Teil 1 mitgelieferte Kopfhörer-Mikrofon-Kombination funktioniert, konnte ich nicht prüfen, weil ich mit einem eingebauten Mikrofon gearbeitet habe. Die Benutzung ist ein bißchen gewöhnungsbedürftig; das Hauptmenü stellt ein Filmset dar, und man gelangt über die dargestellten Gegenstände zu den verschiedenen Funktionen des Programms. Auch wenn man die »Systemvoraussetzungen für einen optimalen Betrieb« benutzt, braucht man beim Laden der einzelnen Lektionen etwas Geduld. Ansonsten läuft das Programm weitgehend problemlos.
Die Besonderheit des Sprachkurses *Erzähl mir Mehr* ist die starke Orientierung an der gesprochenen Sprache: Hören und Sprechen sind die wichtigsten Aktivitäten. Ein Großteil der Übungen sind Dialog- und Sprechübungen. Dazu kommen Videos und ein aufwendig programmierter Ausspracheteil. Dieser besteht aus einzelnen Sätzen aus den Videos und Dialogübungen; dabei geht es in beiden Teilen je um ca. 480 Sätze. Jeder Satz kann ausgewählt werden, man kann sich den Satz anhören und beliebig oft nachsprechen. Das Programm vergleicht den gesprochenen Satz mit einem vorgegebenen Muster und bewertet die Qualität. Durch Voreinstellungen besteht die Möglichkeit, einen an die eigenen Fähigkeiten angepaßten Schwierigkeitsgrad vorzugeben. Es ist allerdings schwierig, an das vorgegebene Muster heranzukommen, wenn die höchste »Toleranzschwelle« eingestellt ist. Selbst Muttersprachler haben dann Schwierigkeiten.
Beide CD-ROMs beinhalten je sechs Lektionen. Die Themenschwerpunkte liegen in den Bereichen Reisen, Sich bekanntmachen und vorstellen, Essen gehen, Sich

mit Geschäftsfreunden treffen und Urlaub planen. Das bedeutet zugleich, daß die Zielgruppe dieses Sprachkurses vor allem Touristen und Geschäftsleute sind.

Die Dialogübungen verdeutlichen dies, indem sie besonders solche Situationen trainieren, wie sie im Geschäftsleben und auf Reisen vorkommen können. Alle diese Übungen folgen dem gleichen Muster. Es ist eine Situation vorgegeben und der Lerner hat die Möglichkeit, aus drei vorgegebenen Antworten zu wählen und seine Wahl in das Mikrofon zu sprechen. Je nach Antwort wird der Dialog fortgesetzt.

Die Videos, die zum Teil eher als Diashows zu bezeichnen sind, dienen vor allem der Einführung von Situationen und Wortschatz. Sie illustrieren den begleitenden Text. Das bedeutet zugleich, daß die Bilder wenig informativ sind, außer sie verweisen auf einen konkreten Gegenstand. Enttäuschend sind die Videos, weil sie kaum landeskundliche Informationen liefern; sie scheinen für verschiedene Sprachkurse benutzt zu werden; *Erzähl mir Mehr* ist Teil der Reihe *Tell me More*, die Sprachkurse in verschiedenen Sprachen anbietet. Zudem gibt es nicht zu jeder Lektion ein eigenes Video. An die Videos schließen sich Verstehensfragen in Form von Multiple-Choice-Aufgaben an.

Der Übungsteil besteht aus acht Übungstypen. Der Wortschatz wird durch ›Verknüpfung‹ (Antonyme/Synonyme), ›Galgenmännchen‹ und Verknüpfung von Bild und Wort geübt. Die Übungstypen ›Ordnen‹, ›Lückentext‹ und ›richtiges Wort‹ trainieren sowohl den Wortschatz als auch die Beherrschung grammatischer Strukturen. Die Rechtschreibung wird mit Hilfe von Diktaten und Kreuzworträtseln verbessert. Am Ende – oder auch zwischendurch – kann man sich seinen Lernfortschritt in einer Ergebnisübersicht anzeigen lassen. Bei einem Teil der Übungen kann man auswählen, ob man ihn mündlich oder schriftlich machen möchte. Wenig überzeugend und nicht nachvollziehbar ist die Tatsache, daß die Groß- und Kleinschreibung sehr locker gehandhabt wird, soll heißen, daß bei der Übung ›Verknüpfung‹ z. B. Verben, Adjektive, Abverbien oder Präpositionen mal groß, mal klein geschrieben werden. Beim gleichen Übungstyp passiert es, daß man Synonyme zuordnen soll. Dabei muß man einen Oberbegriff bzw. eine Gattungsbezeichnung finden (z. B. Schimpanse – Affe, Maus – Nagetier).

Das Glossar listet alphabetisch den Wortschatz auf, der in den Lektionen der jeweiligen CD-ROM verwandt wird. Bei den Nomen werden als Zusatzinformationen der Artikel und die Pluralform mit benannt. Die Verben sind lediglich durch ein (*V.*) gekennzeichnet; man verzichtet z. B. auf Stammformen. Sporadisch ergänzt man die Präpositionen. Insgesamt überzeugt das Glossar nicht, zumal auch keine Kontexte angegeben werden. Bei den Übersetzungen handelt es sich um problematische Eins-zu-Eins-Relationen. Ebenfalls wenig überzeugend finde ich die Grammatikdarstellung. »Schwierige grammatikalische Strukturen werden präzise erklärt und durch illustrierte Beispielsätze veranschaulicht.« Ich zitiere hier die gesamte Erklärung zu »Die lokalen Präpositionen«, wie sie auf der Mittelstufen-CD-ROM zu finden ist:

»Man unterscheidet im Deutschen *drei Arten* von *lokalen Präpositionen*:
Präpositionen, auf die entweder der Akkusativ oder der Dativ folgt.
Präpositionen mit Akkusativ.
Präpositionen *mit Dativ*
Aus/bei/mit/nach/seit/von/zu stehen immer mit *Dativ.*
Beispiel: Ich gehe *zu* mein*em* Onkel *bei* mein*er* Tante.«

Ähnlich kurz wird bei den anderen angesprochenen Grammatikthemen (24 Themen auf der Anfänger-CD-ROM, 24 Themen auf der Mittelstufen-CD-ROM) verfahren.
Zusammenfassend: Das Positive – nur wenige Programme setzen so sehr auf die gesprochene Sprache wie *Erzähl mir Mehr.* Dazu gehören auch die umfangreichen Ausspracheübungen. Andererseits – auch wenn das Programm den Worlddidac Award 1998 erhalten hat, überzeugen mich weder die Übungen (der Kontext verschwindet sehr schnell, so daß man das Gefühl hat, zusammenhanglos Sätze zu üben) noch die landeskundliche Einbettung der Lektionen (Videos und Bildmaterial sind beliebig auch für andere Sprachen einsetzbar) und die Grammatikdarstellung (verkürzt bis zur Unkenntlichkeit). Schließlich noch ein Problem, das erst auftaucht, wenn man mit verschiedenen Teilen des Programmes arbeitet. Wenn ich die CD-ROMs bei gestartetem Programm wechsele, greift der Rechner nicht auf die Daten zu. Das bedeutet, daß ich das Programm schließen, die CD-ROMs wechseln und das Programm neu starten muß. Andernfalls steht mal wieder ein Neustart an!

Fremdsprache Deutsch – Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 20: Deutsch als zweite Fremdsprache. Herausgegeben von Britta Hufeisen. Stuttgart: Ernst Klett International, 1999. – ISBN 3-12-675542-9. 66 Seiten, DM 16,80

(Susanne Eberhardt, Rottenburg)

Die Ausgabe 20 der *Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* widmet sich dem Thema »Deutsch als zweite Fremdsprache«, weil sie der Tatsache Rechnung tragen will, daß für die meisten Lernenden Deutsch nicht die erste Fremdsprache ist und zudem Englisch als Weltverkehrssprache häufig als erste Fremdsprache bereits gelernt wurde.
Die Herausgeberin des Themenhefts, Britta Hufeisen, verweist im einleitenden Artikel darauf, daß bis Ende der 60er Jahre in der didaktisch-methodischen Literatur vor dem Durcheinander der Sprachen gewarnt wurde, was in der Praxis zu einer strikten Trennung des Fremdsprachenunterrichts in räumlicher, zeitlicher und psychologischer Hinsicht führte, um die negativen Folgen der Interaktionen der Fremdsprachen, nämlich Interferenzen, zu vermeiden. Diese Tradition hat sich bis heute im Fremdspracherwerb und in der Lehrerausbildung erhalten. Dieser Haltung hält Hufeisen neue Forschungsergebnisse entgegen: Lernende würden Fremdsprachen nicht in »gesonderten Schubladen« im Kopf abspeichern, sondern beim Sprachenlernen bereits Gelerntes übertragen. Deshalb könne man nun im Fremdspracherwerb die positiven Aspekte dieses Phänomens nutzen: z. B. durch Wortübertragungen vom Englischen ins Deutsche, durch Veranschaulichung im kontrastiven Vergleich und Heranziehung von sprachlichen Parallelen.
Da Englisch die nicht zu ignorierende Weltverkehrssprache ist, rückt Hufeisen die Konsequenzen dieser Tatsache für die Didaktik und Methodik des Deutschen als Fremdsprache in den Vordergrund. So könnten Unterrichtende verschiedener Fremdsprachen kooperieren, oder im Anfangsunterricht könnte eine der vorher gelernten Sprachen als Erklär- oder Metasprache dienen. Da Lernende, die eine zweite Fremdsprache lernen, meist keine Kinder oder jüngere Jugendliche sind, könne eine Tertiärsprache bewußter, kognitiver und konstruktiver gelernt werden und somit auch ein bewußter Bezug und Rückgriff auf bereits gelernte Fremdsprachen genommen werden.

Die einzelnen Beiträge des Heftes beschäftigen sich mit

1. Transfer- und Interferenzfragen;
2. jugendlichen und erwachsenen Lernenden (ein Beitrag berücksichtigt Kinder);
3. metalinguistischem Wissen;
4. kognitivem Lernen.

Während sich die ersten beiden Beiträge auf eine bestimmte Sprachenkonstellation beziehen, die aber auch auf andere Sprachen übertragen werden können, beschäftigen sich die anderen Artikel mit konkreten Unterrichtssituationen und Sprachbereichen, die regelmäßig in Curricula auftauchen; so wird gezeigt, mit welchen Aufgaben und Übungsformen Englisch zur Veranschaulichung genutzt werden oder wie Englisch als Lernbrücke dienen könnte. Ein Beitrag beschäftigt sich mit einer Art »Mehrsprachenpaß«, einem »Sprachenportfolio«; weitere Artikel stellen konkrete Unterrichtsbeispiele, u. a. auch zur Sprachreflexion vor.

Dieses Themenheft der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch* greift einen hochaktuellen und relevanten Gegenstand auf und bietet den Lehrenden viele Denkanstöße. Es ist übersichtlich gestaltet und die Artikel sind in einer wohltuend verständlichen Sprache geschrieben, da sie sich an ein Fachpublikum richten, ohne die Texte mit einer linguistischen Fachsprache zu überfrachten. Die Praxisorientierung ist in der Tat gegeben, wenngleich die Tatsache, daß es bislang eigentlich kaum Lehrbücher/Unterrichtsmaterialien gibt, die Englisch als bereits gelernte Sprache miteinbeziehen, einen enormen Aufwand bei der Unterrichtsvorbereitung bedeutet. Insgesamt kann dieses Heft sowohl für Lehrende im Ausland als auch im deutschsprachigen Raum wirklich interessante und motivierende Anregungen bieten.

Fremdsprache Deutsch – Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Sondernummer 1999: Lehrerfortbildung. Herausgegeben von Michael Legutke und Kristina Pavlovic. Stuttgart: Ernst Klett International, 1999. – ISBN 3-12-675544-5. 72 Seiten, DM 16,80

(Andrea Wagner, Aachen)

Das unter anderem vom Vorstand des Goethe-Instituts herausgebrachte Sonderheft beinhaltet 15 Aufsätze zum Thema »Lehrerfortbildung«, in denen versucht wird, ein möglichst breites Spektrum verschiedener Ansätze in der Fort- und Weiterbildung darzustellen.
Allgemeine Fragestellungen nach dem Ziel und Zweck von Fort- und Weiterbildungen, nach neuen Konzepten bzw. inhaltlichen Schwerpunkten werden erläutert. Projekte aus verschiedenen Ländern werden vorgestellt. So berichten Aufsätze beispielsweise von einem Trainer-Netzwerk in den USA und in Rußland. In anderen Beiträgen erfährt man von der Fortbildung durch die Entwicklung von Lehrmaterialien. Die Tandem-Idee, die für das Erlernen von Fremdsprachen bekannt ist, wird aufgegriffen und in der Schweiz als Fortbildungsprojekt in die Praxis umgesetzt. Das Goethe-Institut informiert über Fortbildungsseminare. Beiträge zur Qualitätssicherung und Evaluation von Fortbildungen runden die Themen ab. Darüber hinaus gibt es zahlreiche Buchrezensionen. Literatur zum jeweiligen Thema wird im Anschluß an die jeweiligen Aufsätze aufgelistet.
Die Beiträge sowie die Auswahl der gebotenen Themen sind wie bereits in anderen Sonderheften der *Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* von gewohnt guter Qualität.
Eine umfassende Auflistung möglicher Fortbildungskurse und -veranstaltungen für den Bereich Deutsch als Fremdspra-

che wäre nicht nur sinnvoll, sondern auch sehr hilfreich gewesen. Dieses könnte für das nächste, erst zur *Internationalen Deutschlehrertagung* 2001 in Luzern erscheinende Heft als Anregung dienen.

Freudenberg-Findeisen, Renate (Hrsg.): **Ausdrucksgrammatik versus Inhaltsgrammatik. Linguistische und didaktische Aspekte der Grammatik**. München: iudicium, 1999. – ISBN 3-89129-620-7. 372 Seiten, DM 98,–

(Markus Weininger, Florianópolis / Brasilien)

»Am Anfang war die Grammatik.« – Das gilt nicht nur für alle Sprachwissenschaft, wie wir seit Paninis detaillierter Beschreibung der Regeln des Sanskrit vor beinahe 2.500 Jahren wissen, sondern auch für den Fremdsprachenunterricht:

»Richtig, ich bin der Lehrer und Sie sind die Schüler. Ich frage und Sie antworten. Wir lernen die Sprache. Wir üben die Grammatik und wir lernen die Regeln.«

So zu lesen in der ersten Lektion des Lehrwerks *Deutsche Sprachlehre für Ausländer*, Grundstufe in einem Band, von Dora Schulz und Heinz Griesbach[1] (1967: 3), wohl das meistverkaufte DaF-Lehrwerk aller Zeiten, eingerechnet die nun schon 30 Jahre der audiolingualen und kommunikativen Phase, die »Grammatik« entweder ganz bewußt links liegen zu lassen versuchten oder formale Korrektheit als weniger prioritäres Lernziel verstanden. Mit der heutigen post-kommunikativen Lehrwerksgeneration und der expliziten Rekognitivierung des Unterrichts stellt sich die Frage »Grammatik ja oder nein?« ohnehin nicht mehr, eher schon »Wieviel darf's denn sein?« oder »Welche hätten Sie denn gern?«. In der Diskussion um diesen letzten Punkt scheint nun die von Renate Freudenberg-Findeisen organisierte Festschrift zum 70. Geburtstag Joachim Buschas dem interessierten DaF-Lehrer Orientierungshilfe von höchst kompetenter Seite anzubieten. Der Titel allein nennt schon vier Grammatikaspekte (linguistische und didaktische, Inhalts- und Ausdrucksgrammatik). Gerhard Helbig mit seinem Eröffnungsbeitrag zur Einstimmung in die Marschrichtung des Bands trägt weitere Begriffe zusammen: formale versus funktionale Grammatik, realistische Grammatik, psychologische Grammatik, kommunikative Grammatik, Referenzgrammatik, Lehrergrammatik Lernergrammatik, Lerngrammatik, pädagogische Grammatik. Orientierungsbedarf ist also durchaus vorhanden. Als einen Endpunkt des Kontinuums identifiziert Helbig die von der linguistischen Grammatik völlig losgelöste didaktische Grammatik, der er folgendes diagnostiziert:

»Die Lehr- und Lernperspektive wird dann gegenüber der Sprache selbst […] so dominant, daß von der zu vermittelnden Sprache weitgehend abgesehen wird, daß die zu lernenden Sprachen schließlich sekundär (oder gar austauschbar) werden.« (15)[2]

Helbig nennt das »Stricken ohne Wolle«. Der entgegengesetzte Pol, die rein formale linguistische Grammatik, wäre dann wohl das von so vielen Hunden und Katzen herumgezerrte Wollknäuel, mit dem (ohne Stricknadeln und Schere) an erfolgreiches Stricken ebenfalls nicht zu denken ist. Robert de Beaugrande nannte diese formale Grammatik »a collection of impossible answers to irrelevant questions«[3]. Dieses Urteil richtet sich übrigens nicht nur gegen die sogenannte traditionelle oder Schulgrammatik, sondern vor allem auch gegen die generative Grammatik, deren Versuch der einheitlichen Formalisierung des

Sprachsystems als solchem die Beantwortung von Fragen der Vermittlung individueller Sprecherkompetenz nicht für relevant hält. Der von de Beaugrande bevorzugte funktionale Ansatz dagegen läßt sich schon eher mit dem Lehr- und Lernziel »kommunikative Kompetenz« in Einklang bringen. Wie Talmy Givón griffig formuliert,

> »grammar is not about grammar […] grammar is not arbitrary, it is there for a reason« (1993: XIX). »Grammar is not a set of rigid rules that must be followed in order to produce grammatical sentences. Rather, grammar is a set of strategies that one employs in order to produce coherent communication.« (1993: 1)

Gerhard Helbig ist jedoch scheinbar kein Anhänger dieser funktionalen Sichtweise, die er als »Polarisierung« (Kommunikation statt Grammatik) für eine »unechte Alternative« hält, da ja die Kommunikationsfähigkeit die Grammatik als solche nicht aus- sondern einschließe, ja sogar voraussetze (15). Die von Givón zu Recht gestellte Frage, *welche* Grammatik dies ermögliche, beantwortet Helbig mit seinem abschließenden und »grundsätzlichen Credo, daß Grammatik *immer* die (oft indirekte) Zuordnung von Form (Ausdrucksseite) und Bedeutung (Inhaltsseite) zum Gegenstand hat« (20, Hervorh. MJW).

Ludger Hoffmann, einer der Herausgeber der nicht nur durch den Umfang von 2.500 Seiten, sondern vor allem durch ihre theoretische Polyphonie als Neuansatz beeindruckenden *Grammatik* des Instituts für Deutsche Sprache (Zifonun et al., 1997), nimmt als zweiter Autor des Abschnitts »Konzeptuales« ebenfalls recht deutlich zu Givón Stellung. Man liest von zu erwartender funktionaler Unvollständigkeit (28), von unlösbaren Schwierigkeiten, oder auch davon, daß wichtige Elemente der Theorie in konkreter Anwendung praktisch undurchführbar seien und der ganze Ansatz gar als solcher theoretisch unklar (29). Als eigenen Vorschlag steuert Hoffmann Vorüberlegungen zu einer »funktional-pragmatischen Grammatik« bei, deren allgemeine Prämissen dann doch wieder erstaunlich an den zuvor Gescholtenen erinnern (31–32) und deren konkretes Beschreibungsinventar (33) mit »Feldern« (Lenk-, Zeig-, Symbol-, Operations- und Malfeld) und »Prozeduren« (Synthese, Integration, Applikation, Installation und Koordination) an Karl Bühler und Konrad Ehlich orientiert ist. Dieser kommt dann unter dem Titel »Sprachliche Felder« auch selbst als dritter und letzter »konzeptueller« Autor zu Wort, allerdings eher, um in einem wissenschaftsmetapherngeschichtlichen Rundblick die Verschiedenheit und Dehnbarkeit der Verwendung dieses schon zu Fontanes Zeiten recht weiten Begriffs darzulegen.

Der zweite Abschnitt des Bandes öffnet hundert Seiten für »spezielle Untersuchungen zu grammatischen Einzelaspekten«. Satzarten und -typen in berichteter Rede, Probleme der semantischen Disambiguierung von trennbaren/untrennbaren Verben mit gleichem Präverb, Kriterien für Infinitivgruppen in Subjektsposition, ob das Relativpronomen im Genitiv Plural nun *derer* oder *deren* laute oder warum es mal so und mal so richtig sei, oder auch die Frage, ob der subordinierende Konnektor *wo* nun konzessiv oder kausal sei, sowie die unvermeidlichen Abtönungs- und Modalpartikeln sind die Gegenstände der Untersuchungen. Man scheint Givón zu beherzigen mit seinem »The grammar of any language is a huge living organism, it cannot be exhaustively described in ten lifetimes« (1993: XX), in Kombination mit Herbert Achternbusch und dem Motto seines Atlantikschwimmer-Films: »Du hast keine Chance, aber nütze sie«. Oder sind das

die Beispiele für den Ansatz der Ausdrucksgrammatiker, die laut vorwörtlichem Versprechen der Herausgeberin (5) die Inhaltsgrammatiker ergänzen? Der sich anschließende Abschnitt »Feld- und textbezogene Untersuchungen« legt letzteres nahe.

Hätte Renate Freudenberg-Findeisens sehr erhellender Aufsatz »Feldergrammatik: Ergänzender Grammatikansatz in Theorie und Praxis« anstelle Ehlichs allgemeiner Feldrecherche zu Beginn des Bandes gestanden, anstatt die Reihe der inhaltsgrammatischen Artikel auf Seite 285 zu beschließen, wären sowohl die konzeptuellen Anfangsbeiträge aufgewertet als auch die gesamte innere Logik des Bandes um einiges deutlicher. Rollen wir die Felder also von hinten auf. Die üblichen Grammatikbeschreibungen und grammatischen Übungsbücher weisen eine *formalsystematische* Gliederung und Progression auf mit vorwiegend *semasiologischem*[4] Ansatz, »d. h. sie gehen von den einzelnen grammatischen Formen aus, beschreiben v. a. diese und kommen erst dann zu den mit den Formen verbundenen Inhalten und Funktionen« (269). Im Gegensatz dazu fordert Freudenberg-Findeisen einen *inhaltlich* orientierten Weg mit einem *onomasiologischen*[5] Ansatz, bei dem inhaltlich Zusammengehöriges auch zusammen präsentiert wird. Freudenberg-Findeisen, zusammen mit dem Jubilar Mitautorin des Grammatikübungsbuchs *Grammatik in Feldern* (1998; vgl. *Info DaF* 2–3, 2000: 155ff.), das diesen Ansatz beherzigt, nennt als konzeptuelle Vorteile vor allem die Überwindung der Trennung von Grammatik und Lexik, Darstellung der Ausdrucks- und Formenvielfalt, Auf- und Ausbau einer Nuancenkompetenz und die Förderung des Produktionsaspekts, da mit dem parallelen Angebot verschiedener funktional ähnlicher Varianten die mündliche und schriftliche Produktion der Lernenden verbessert werde (272).

Bei der Strukturierung funktional-semantischer Felder im weiteren kommt Freudenberg-Findeisen dann u. a. zu Aufforderung, Wunsch, Vermutung, Person, Zeit, Ort u. ä. Das erkennt man dann doch sofort und unschwer wieder, z. B. aus anspruchsvolleren Lehrwerken der kommunikativen Phase der 80er Jahre, wie etwa *Deutsch Aktiv Neu*, die nicht nur diese notionale und Sprechaktprogression als Aufbauprinzip benutzten, sondern auch – ganz im Sinne Freudenberg-Findeisens – parallel verschiedene syntaktische Strukturen auf einmal einführten, wofür sie damals heftigst kritisiert wurden. Insgesamt wird man den Eindruck nicht ganz los, daß die neue Aufwertung der Inhaltsgrammatik gegenüber der Ausdrucksgrammatik durch renommierte Autoren der letzteren in gewisser Hinsicht dem Druck von unten folgt, ausgeübt von Lehrwerken und Grammatikübungsbüchern, die das inhaltlich-funktionale Prinzip (wenigstens ansatzweise) anwenden. Frank Königs spricht in seinem Beitrag (»Vom Grundsatz zum Einzelfall – und zurück. Überlegungen zur Diskussion um didaktische Grammatiken am Ende des Jahrhunderts«) im letzten Abschnitt des Sammelbandes (*Didaktische Grammatik*) vom Bottom-up-Effekt der inhaltlichen Grammatik, die die Lernenden dort abhole, wo sie gerade in ihrem Lernprozeß stehen (308). Leicht ironisch läßt sich das aber auch übertragen auf Artikel-, Lehrbuch- und Grammatikautoren.

Einige der inhaltsgrammatisch orientierten Artikel im hier vorliegenden Sammelband nehmen den Ansatz Onomasiologie ziemlich wörtlich[6] und lesen sich wie eine bloße Auflistung von Strukturen, die einem bestimmten funktionalen Aspekt dienen. Ist Inhaltsgrammatik also eine

reine Reindexierung der formalen Grammatik von ehedem und das didaktische daran reduziert sich auf die Erleichterung des Suchens, wenn man die lange und komplizierte Liste der Medikamente auch nach dem Schlüssel der Krankheiten, denen sie abhelfen, konsultieren kann? Können sich Arbeiten ohne echte theoretische Überzeugung, ohne Bereitschaft zur grundlegenden Reformulierung vieler tradierter Konzepte aus der guten alten normativen Ausdrucksgrammatik ernstlich inhaltsgrammatisch oder gar funktional-inhaltlich nennen?

Natürlich sind da einige klare Versuche der Erweiterung der Horizonte, so der Artikel über Zeit und Tempus von Lutz Götze, der eine »Reform an Haupt und Gliedern« (228) wenigstens in Frageform skizziert, obgleich er kurz darauf selbst resigniert vorschlägt, »die Kirche im Dorf zu lassen« (229), und in seinem Fazit vor allem skeptische Reaktionen erwartet (232). Artikel über Aspektualität und Temporalität zeigen, daß man einige Dinge auch etwas anders beschreiben kann, als man es von der liebgewonnenen Ausdrucksgrammatik her kennt. Maria Thurmair leistet wahre Grundlagenforschung mit ihrem Beitrag zur Textlinguistik des Superlativs. Neue Fragen und klare Antworten – das geht funktional wohltuend weit über die Ausdrucksgrammatik hinaus.

Das Problem der Umsetzung in den DaF-Alltag allerdings bleibt, ebenso wie die Ahnung der dabei zu überwindenden Widerstände. Wie sie wohl ausgeräumt werden können, das kann in einem Werk wie diesem nicht diskutiert werden. Nicht nur in Peter Kühns Kritik am Feldergrammatikansatz in der Praxis der Übungsbücher (326–327), insgesamt zeigt der Band, daß noch ein ziemlich weiter und steiniger Weg zu einer wirklich didaktischen, funktional-inhaltlichen Unterrichtspraxis der Grammatik vor uns liegt. Es zeigt sich fast mehr in der Gegenüberstellung der verschiedenen Artikel als in einer wirklich offenen konzeptuellen Analyse der Situation durch die Autoren. Als Resümee könnte man geneigt sein, trotzig zu seufzen: »Und sie bewegt sich doch.« Daß Joachim Buscha einer derer ist, die die Bewegung einzuleiten versuchen, ehrt ihn mehr als es jeder Sammelband kann und läßt einen die Hoffnung nicht gänzlich aus dem Auge verlieren. In diesem Sinne: Herzliche Glückwünsche auch von hier!

Anmerkungen

1 München: Hueber
2 Seitenzahlen ohne jede weitere Autorenangabe beziehen sich auf das hier rezensierte Werk.
3 In dem Vortrag *Formalism vs. Functionalism* auf dem 1. CelSul-Kongreß, 1995, in Florianópolis, SC (Brasilien).
4 Semasiologie = Bedeutungslehre; geht von sprachlichen Formen aus und erforscht deren Bedeutung.
5 Onomasiologie = Bezeichnungslehre; Teildisziplin der Semantik, die von realweltlichen Zusammenhängen und Bedürfnissen ausgeht, um die darauf referierenden sprachlichen Ausdrücke im Zusammenhang zu erforschen, z. B. Wortfelder.
6 So etwa die Artikel über Gradation in Schülerzeitungen, über sprachliche Ausdrücke zur Normüberschreitung oder Anredeformen als Kategorie der Personalität.

Literatur

Givón, Talmy: *English Grammar. A Function-Based Introduction.* Vol. I. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamin's Publishing Company, 1993.

Zifonun Gisela; Hoffmann, Ludger; Strecker, Bruno: *Grammatik der deutschen Sprache.* 3 Bände. Berlin: de Gruyter, 1997.

Buscha, Joachim; Freudenberg-Findeisen, Renate; Forstreuter, Eike; Koch, Hermann; Kuntzsch, Lutz: *Grammatik in Feldern. Ein Lehr- und Übungsbuch für Fortgeschrittene.* Ismaning: Verlag für Deutsch, 1998.

Fritz, Thomas A.:
Wahr-Sagen. Futur, Modalität und Sprecherbezug im Deutschen. Hamburg: Buske, 2000 (Beiträge zur germanistischen Sprachwissenschaft 16). – ISBN 3-87548-217-4. 240 Seiten, DM 78,–

(Mathilde Hennig, Timişoara / Rumänien)

Thomas A. Fritz' aus seiner Habilitationsschrift hervorgegangenes Buch »stellt sich zur Aufgabe, die komplizierten und teilweise widersprüchlichen Bedeutungen zu erhellen, die die Form *werden* mit Infinitiv in der Gegenwartssprache erlangt« (1). Das Buch widmet sich also erneut einer der umstrittensten Formen des deutschen Verbalsystems und stellt sich zur Aufgabe, eine neue Sichtweise zu präsentieren, die die Konstruktion adäquater als bisherige Modelle beschreibt und gleichzeitig eine gemeinsame Basis für die bisherigen Deutungen bieten soll. Dabei geht Fritz davon aus, daß die Konstruktion weder durch eine temporale noch eine modale Deutung hinreichend beschrieben wird. Er vertritt die These, daß der semantische Wert der Konstruktion lediglich ein Verweis auf den Sprecher ist; aus dieser Grundbedeutung lassen sich dann temporale und modale Verwendungen ableiten.

Da der Ausgangspunkt die Unzufriedenheit mit den bisherigen Lösungsvorschlägen zur Einordnung von *werden* + Infinitiv ist, kontrastiert das erste Kapitel die wichtigsten Argumente der einzelnen Ansätze. Dabei ist dem Autor anzurechnen, daß er diese trotz der von ihm beschriebenen Unzulänglichkeit nicht als grundsätzlich minderwertig einordnet, sondern die relevanten Details aus den temporalen, modalen und aspektuellen Modellen herausarbeitet und würdigt. Gleichzeitig bietet die Einordnung dieser Modelle die Grundlage für die Entwicklung des weitergehenden Ansatz des Autors.

Bei der Diskussion temporaler Deutungen wird u. a. darauf hingewiesen, daß der Einfluß des Tempus auf die Wahrheitsbedingungen gerade bei der Beschreibung des Futurs problematisch ist: »So ist der Wahrheitswert einer Proposition im Falle eines noch ausstehenden Ereignisses für den Sprecher offen.« (6) Das öffnet die Konstruktion für die modale Lesart und unterscheidet sie von den vergangenheits- und gegenwartsbezogenen Tempora. Auf Grund dieser Feststellungen geht es dem Autor darum, das Zusammenwirken semantischer und pragmatischer Prozesse zu beschreiben, die das Fehlen eines Wahrheitswertes für zukünftige Ereignisse bewältigen. Wesentlich ist dabei die Einbeziehung der Assertion als Basis der Bedeutung der komplexen Konstruktion: Es wird erläutert, daß *werden* + Infinitiv ebenso wie die Modalverben an die Stelle des Indikativs tritt, wenn die Assertion des Sprechers durch bestimmte weitergehende Bedeutungen näher qualifiziert werden soll. Aus dieser Gemeinsamkeit von *werden* und den Modalverben ergibt sich ihre parallele Beschreibung in der vorliegenden Arbeit:

> »Wenn man zeigen kann, daß nicht nur modale, sondern auch futurische Bedeutungen etwas mit dem Sprecher und seiner Äußerung zu tun haben, ist eine gemeinsame Basis gefunden, die auch für eine modale Einordnung von *werden* mit Infinitiv fruchtbar gemacht werden kann, ohne daß *werden* im engeren Sinne modal sein muß.« (46)

Am Ende des ersten Teils formuliert Fritz folgendes Ziel: »Das Verhältnis zwischen dem Indikativ Präsens und *werden* mit Infinitiv auf ein allgemeines Muster zurückzuführen, ist das Ziel dieser Arbeit« (62). Um die dafür notwendigen Grund-

lagen zu schaffen, werden im zweiten Kapitel die Begriffe Kode, Intentionalität, Markiertheit und Merkmalhaftigkeit erläutert. So geht Fritz u. a. ausführlich auf die Beziehungen zwischen merkmallosen und merkmalhaften Zeichen ein, da er *werden* + Infinitiv als ein merkmalhaftes Aussprechen ansieht, das dem merkmallosen Aussprechen (Indikativ Präsens) gegenüberzustellen ist. Der zunehmenden semantischen Determination merkmalhafter Zeichen steht die semantische Offenheit der entsprechenden merkmallosen Zeichen gegenüber. Da das merkmalhafte *werden* + Infinitiv mit dem merkmallosen Präsens pragmatisch interagiert, erfolgt in diesem Kapitel eine Erklärung des merkmallosen Aussprechens. Außerdem steht die merkmallose Finitheit auch in Opposition zur merkmalhaften verbalen Modalität; deshalb werden im zweiten Kapitel ebenfalls Überlegungen zum modal merkmallosen und merkmalhaften Aussprechen präsentiert, die den Ausgangspunkt der Erklärung der Bedeutung von *werden* + Infinitiv bilden, die im dritten Kapitel vorgestellt wird.

Wie bereits angedeutet, wird der Konstruktion die Bedeutung »Sprecherbindung« zugeschrieben. Da diese Grundbedeutung auf pragmatischer Ebene sowohl modale als auch intentionale Lesarten erlaubt, wurde die Konstruktion bisher meist den Modalverben zugeordnet oder als Tempusform beschrieben. Dabei wird die »sprechersichere« Form als »zukunftsbezogen« gedeutet; die »sprecherunsichere« Variante dagegen bildet das epistemische *werden*. Dabei ist immer wieder das Verhältnis zum Präsens relevant, das auch als Ausgangspunkt für die Ermittlung der Bedeutung der Konstruktion dient:

»Wenn die ›nicht-notwendige‹ und die ›subjektive‹ Variante von *werden* mit Infinitiv weniger leicht durch den merkmallosen Indikativ zu ersetzen sind als andere (insbesondere die ›zukunftsweisende‹ Bedeutung), darf angenommen werden, daß die spezielle Leistung von *werden* mit Infinitiv nicht primär den Zukunftsbezug, sondern weitergehende Sinnkonzepte betrifft, die hier als Verweis auf den Sprecher ›SPR‹ angesetzt sind.« (147f.)

Mit diesem »Sinn der Sprecherbindung« erreicht die Konstruktion im pragmatischen Bezug zwar neben den intentionalen auch modale Lesarten, in denen sie mit Bedeutungen einzelner Modalverben konkurriert, sie weist aber keine eigentliche modale Semantik auf, sondern erst die modale Unterdetermination erlaubt die Vielfalt der Lesarten. Das modal nicht markierte *werden* mit Infinitiv wird so lange »sprechersicher« gedeutet, wie nicht zusätzliche Zeichen die »Unsicherheit« des Sprechers nahelegen.

Bei einer sprecherbezogenen Deutung der Konstruktion liegt es nahe, daß ebenfalls das Verhältnis zwischen Sprecher und Hörer thematisiert wird. Für »Sprechersicherheit« schlägt Fritz zur Bezeichnung des Verhältnisses zwischen Sprecher und Hörer den Terminus »Symmetriebeschränkung« vor:

»[…] kann man sagen, daß der Sprecher die fehlende Symmetrie der kognitiven und emotionalen Ausgangsbasis gegenüber dem Angesprochenen kommuniziert. *Werden* mit Infinitiv versprachlicht dann eine *Symmetriebeschränkung*: Der Angesprochene wird als mit dem Sprecher nicht ganz auf einer Höhe stehend gezeigt.«

Diese Symmetriebeschränkung wird als Gegenstück zu epistemischen Verwendungen betrachtet, »in denen der Sprecher seinen eigenen Kenntnisstand über den Sachverhalt und damit gleichzeitig die Festlegungsmöglichkeiten des Hörers einschränkt« (154). Diesen Fall bezeichnet Fritz als »Kontrollbeschränkung«.

Abschließend überprüft der Autor, inwiefern sich seine Deutung auch auf die bei einigen Autoren als »Futur praeteritum« bezeichnete Verbindung aus *würde* und Infinitiv anwenden läßt und kommt zu dem Schluß, daß die grundsätzlichen Leistungen von *werden* + Infinitiv, verbunden mit einem Wechsel der Perspektive in die Vergangenheit, gleichermaßen auch für *würde* mit Infinitiv gelten.

In der nun folgenden Zusammenfassung stellt Fritz abschließend fest, »daß *werden* mit Infinitiv die Individualisierung und Subjektivierung der Ausdrucksbedürfnisse so deutlich widerspiegelt wie keine andere verbale Form der deutschen Gegenwartssprache« (209).

Mit seiner in beeindruckender Weise fundierten Erklärung der Leistungen von *werden* + Infinitiv wird Fritz ohne Zweifel die weitere Forschung zu dieser Konstruktion beeinflussen – das Buch ist gleichermaßen eine wichtige Grundlage für diejenigen, die sich mit Tempus befassen, als auch für Sprachwissenschaftler, die sich für Markierungsphänomene interessieren. Im Bereich Deutsch als Fremdsprache dagegen wird der hier vorgestellte Lösungsvorschlag kaum Anwendung finden, da Termini wie »Sprecherbezogenheit«, »Symmetrie- und Kontrollbeschränkung« sicherlich zu abstrakt für den Lerner sind. Außerdem hat sich ja trotz der Einführung neuer Termini und der zweifelsohne in ihrer Genauigkeit vorhergehenden Deutungen überlegenen Beschreibung gezeigt, daß mit »Sprechersicherheit« und »Sprecherunsicherheit« *zwei* wesentliche Leistungen der Konstruktion vorliegen, so daß anzunehmen ist, daß diese, »didaktisch gefiltert«, weiterhin als temporale und modale Variante im Unterricht Deutsch als Fremdsprache behandelt werden.

Gaigg, Leopoldine:
Keine Angst vor den Präpositionen. Ismaning: Verlag für Deutsch, 1999. – ISBN 3-88532-747-3. 100 Seiten, DM 18,50

(Gisela Kirchberg-Krüger, Karlsruhe)

Ob ich die einzige bin, die sich unter dem Titel dieses Buches etwas ganz anderes vorgestellt hat? In der Hoffnung auf die ultimative Hilfe für eines der großen Lernerprobleme, sah ich mich nach der Lektüre nicht nur in meinen Erwartungen vollkommen getäuscht, sondern mußte auch erkennen, daß hier ein Sammelsurium von Regeln und Übungen vorgelegt wurde, das jeder Systematik entbehrt und somit weder Lernenden noch Lehrenden nützt.

Unabhängig von der tatsächlichen Anordnung im Buch läßt sich sein Inhalt in drei Blöcke einteilen, und schon der erste ist eine faustdicke Überraschung. Es geht nämlich gar nicht um die im Titel genannten Präpositionen! Der Schwerpunkt liegt vielmehr auf der Verbindung der Präpositionen bzw. Präpositionaladverben mit dem richtigen Kasus (5–29 bzw. 50–56). Diese Zielsetzung erklärt auch die ausführliche Erläuterung und Beschreibung der Kasusendungen. Passend dazu müssen in 36 Übungen Artikelwörter bzw. Kasusendungen, in nur 14 Übungen die Präpositionen bzw. Präpositionaladverben selbst ergänzt werden. Die Präpositionen, die zwar aufgeführt, nicht aber erläutert werden, dienen also nur als Vehikel für die Übung der korrekten Kasusendungen.

Der zweite Block umfaßt Übungen zu allen Präpositionen bzw. zu Präpositionen und Präpositionaladverben (31–49 bzw. 56–70). Das Verhältnis der Übungsinhalte ist hier umgekehrt: In nur noch drei Übungen sind die Kasusendungen oder Artikelwörter von Bedeutung, dafür verlangen 42 Übungen die Ergänzung

von Präpositionen bzw. Präpositionaladverben.

Der dritte Block schließlich enthält eine Liste der Verben mit Präpositionen (71–77), eine Kopiervorlage (78f.) und den Lösungsschlüssel (80–100). Im Vergleich mit einer ähnlichen Übersicht bei Dreyer/Schmitt (1996: 78–80) werden in der Liste der Verben mit Präpositionen zwar doppelt so viele Items genannt, dennoch ergaben Stichproben, daß Verben, die in den Übungen verwendet werden, in der Liste gar nicht aufgeführt sind (z. B. Ü 79,2 *greifen zu*; 82,5 *erzählen von*; 109 *profitieren von*).

Abgesehen von diesen inhaltlichen Aspekten kann man nicht umhin zu fragen, welche Rolle eigentlich Lektor und Layouter bei dieser Publikation spielten:

1. Regeln sind nach nicht durchschaubarem System mal numeriert, mal nicht, von ebenso undurchschaubarem alternierenden Fett- und Normaldruck des Wortes »Regel« und weiteren ähnlichen Fällen ganz zu schweigen.
2. Auf Seite 13 sind in einem Kasten zwei Regeln formuliert mit dem Hinweis, daß es »zu Regel 1 […] Ausnahmen geben kann«. Unterhalb dieses Kastens werden aber nicht nur diese Ausnahmen kommentiert, sondern auch die zu Regel 2, die es nämlich »auch […] geben« kann! Der teilweise falsche Nachsatz gehört hier gar nicht hin.[1]
3. Als lernerfreundlich sind die Lückentexte wahrlich nicht zu bezeichnen. Ungeachtet der erwarteten Antworten sind die Lücken konsequent mit immer gleich kurzen Strichen ausgestattet, so daß die wenigsten Lösungen hineingeschrieben werden können. Der Deutlichkeit halber werden Lernende also die Übungen abschreiben, was für ein (unnötiger) Aufwand, besonders bei Übungen, die eine Buchseite und mehr umfassen (z. B. Ü 72, 101, 112)!
4. Die Verben mit Dativ- und Akkusativobjekt haben es der Autorin anscheinend besonders angetan. Sie thematisiert sie (überflüssigerweise) zweimal, in Kapitel 4 (12–15) und in Kapitel 5.1 (20). Auch die Inhaltsübersicht verzeichnet diesen Fehler.

Das Buch ist zwar laut Prospekt bereits für Lerner mit geringen Grundkenntnissen geeignet, von Progression oder Differenzierung findet sich jedoch keine Spur. Die Übungen sind nicht besonders abwechslungsreich (99 % Lückentexte), ihre Themen bieder und einfallslos. Die Liste der Präpositionen ist nicht komplett[2], Lösungsvarianten werden nicht aufgeführt.[3] Vor lauter Bemühungen um den richtigen Kasus hat die Autorin ganz vergessen, daß es auch das Phänomen des Nullartikels gibt.[4]

Fazit: Der Titel des Buches ist falsch, er müßte eher »Keine Angst vor den Kasusendungen« lauten. Und wer soll mit diesem Buch arbeiten? Aufgrund fehlender systematischer Darstellung der Präpositionen, fehlender Listen[5], unvollständiger Übersichten[6] und falscher Regeln bzw. -erläuterungen[7] sind Lernende »zu Hause« (vgl. Buchdeckel-Rückseite) nicht nur überfordert, sondern werden verunsichert und verwirrt. Lehrende werden mit wenig Mühe interessantere Texte als Übungsgrundlage finden und sie dann auch so vorbereiten können, daß sie tatsächlich als Lückentexte benutzt werden können.

Anmerkungen

1 Vgl. Anmerkung 7.

2 Es fehlen z. B. *ab*, *aufgrund*, *entlang*, *gegenüber*.

3 Z. B. Ü. 82,10 und 84,8: außer *in* ist auch *zu* möglich.

4 Vgl. Ü. 10: »Wir wollen nicht mehr leben ohne […]«, »Die Diskussionen gingen um […]«.

5 Es gibt nicht nur Verben, sondern ebenso feste Akkusativ-Verb-Verbindungen und Adverbien mit präpositionalem Objekt. M. E. gehören in ein Buch, das sich den Anschein einer kompletten Abhandlung des Themas gibt, nicht nur Listen zu beiden letzteren, sondern auch zu den Funktionsverbgefügen.

6 Z. B. 17: Übersicht über die temporalen Präpositionen: es fehlen *um* und *bis*, die unter den Akkusativpräpositionen zwar verzeichnet (9), nicht aber als temporale Präpositionen identifiziert werden.

7 Z. B. 11, Ü. 15, Regel 4: »Im Dativ Plural bekommt auch das Substantiv ein ›n‹.« (aber: gilt nicht für Substantive, die den Plural auf -s bilden: *in den Büros, mit den Autos!*); 13 Ü. 19: »Das Substantiv bekommt im Dativ Plural ein ›n‹. Ausgenommen sind Substantive auf ›s‹ […].« (aber: *der Bus*, Dat. Pl. »*mit Bussen*«; es sind natürlich die Substantive gemeint, die den *Plural* auf -s bilden!).

Literatur

Dreyer, Hilke; Schmitt, Richard: *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik*. Neubearbeitung. Ismaning: Hueber, 1996.

Gemende, Marion; Schröer, Wolfgang; Sting, Stephan (Hrsg.):
Zwischen den Kulturen. Pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität. Weinheim: Juventa, 1999 (Dresdner Studien zur Erziehungswissenschaft und Sozialforschung). – ISBN 3-7799-1305-4. 264 Seiten, DM 48,–

(Maria Ernst, Stade)

Die Aufsatzsammlung führt zunächst in die Grundlagen der Interkulturalitätsdiskussion ein und stellt mit praktischen Beispielen im Kapitel »Lebenswirklichkeiten« die Rahmenbedingungen für das Leben zwischen den Kulturen dar. Daran anschließend werden Konzepte vorgestellt, die in den Bereichen Schule, Beratung und Betrieb, internationaler Austausch und Entwicklungshilfe versuchen, die dargestellten Grundlagen umzusetzen.

Die Herausgeber definieren anfangs Interkulturalität als theoretische und begriffliche Grundlage, um pädagogische Zugänge zur interkulturellen Problemstellung zur erhalten. Interkulturalität wird als der Zustand und Prozeß aufgefaßt, sich zwischen verschiedenen Kulturen zu bewegen. In einem veränderten Verständnis beschreiben die Autoren Kultur als »Reflexion zwischen Eigenem und Fremden, durch die Frage nach der Bedeutung von Kultur im Verhältnis zu anderen Einflussfaktoren« (12). Problematisch sei heute, von gleichbleibenden nationalen Herkunftskulturen auszugehen. Vielmehr würden kulturelle Herkunftskulturen durch die Einwanderung transformiert bzw. es kristallisiere sich eine eigene Einwanderungskultur heraus. Die Konturen der jeweiligen Kulturen verschwänden nicht völlig, sondern erneuerten sich wechselseitig. Der Universalismus von der Gleichrangigkeit verschiedener Kulturen vernachlässige die besondere Problematik, als Türke, Rußlanddeutscher u. a. hier zu leben. Die Kulturalismusdebatte hingegen mache die kulturelle Andersartigkeit und nicht die politische Gleichstellung und soziale Chancengleichheit zur Grundlage. Kultur sei aber »das Orientierungssystem, das unser Wahrnehmen, Bewerten und Handeln steuert, das Repertoire an Kommunikations- und Repräsentationsmitteln, mit denen wir uns verständigen, uns darstellen, Vorstellungen bilden« (28), und ändere somit die Lebensverhältnisse. Interkulturelle Bildung habe folglich die Dezentrierung der eigenen Weltsicht zur Voraussetzung. Die Institutionalisierung interkultureller Bildung wird für problematisch gehalten, weil sie Differenz ontologisiere. Interkulturelles Lernen als ein

»notwendiges Lernen in kritischen Situationen« (39), als situatives Lernen, übersehe die schon erreichten Grade der Übereinstimmung und übergreifenden Gemeinsamkeiten und sei deshalb für Migranten eine Belastung, weil Fremdheit als Voraussetzung thematisiert werde. Migration als Mechanismus der Modernisierung bedeute das Heraustreten aus Gemeinschaftsbindungen und das Eintreten in einen Individualisierungsprozeß. Modernisierung könne auch Rückbesinnung auf alte Einstellungen, Traditionen, d. h. Ethnisierung bedeuten. Die Zunahme der internationalen Kontakte führe also »zu keiner unvermittelten Begegnung der Kulturen, sondern zuallererst zu einer Selbstreflexion der eigenen Kultur« (56). Die kulturelle Identität wird nach Stephan King durch den individuellen und kollektiven Gedächtnisprozeß des Erinnerns abgesichert. Das kulturelle Gedächtnis und die Tradition erscheinen nicht mehr als natürliche, die Zeit überdauernde Einheiten, sondern können verschwinden oder neu entstehen. Nation erscheint also als »kollektive Fiktion« (61). Die Frage sei, wie Prozesse kultureller Identifikation innerhalb von interkulturellen Kontexten verlaufen. Die meisten Pädagogen sprächen von konflikthaften Situationen. Andrerseits jedoch entstünden neue Orientierungen, die sich aus dem Althergebrachten lösten und eine Haltung des Vergleichs und der Reflexion förderten:

»Das Leben zwischen zwei Kulturen setzt nicht von jeglicher kulturellen Identifizierung frei«, sondern »bringt stattdessen eine kulturelle Mischform hervor, die durchaus produktiv sein und eventuell zu einer neuartigen Zwischenkultur führen kann«. (63)

Lothar Böhmisch und Thomas Marthaler sprechen von einer Zitadellenmentalität in Deutschland, die nationale Integration durch ethnische Ausgrenzung bewirke. Sie sehen die Ausländerfeindlichkeit als Ausdruck sozialökonomisch Marginalisierter. Ausländer, die hier kleine Betriebe u. a. eröffnet haben, könnten scheinbar besser mit dem Strukturwandel umgehen als viele deutsche Arbeitslose. Strukturwandel habe bisher für die Deutschen Aufstieg innerhalb der nivellierten Mittelstandsgesellschaft bedeutet, die Ausländer füllten dabei die Lücken und Peripherien der Gesellschaft aus. Heute aber würden immer mehr Deutsche an die Peripherie gedrängt und sähen sich der Konkurrenz der Arbeitsmigranten ausgesetzt, denen sie sich eigentlich überlegen fühlten. Statt der Identifizierung über die Arbeit erfolge jetzt die Ersatzidentifizierung über die ethnische Zugehörigkeit. Ausländerfeindliches Handeln beruhe auf der sozialen Hilflosigkeit der Einheimischen. Nicht die Hilflosigkeit, sondern Konkurrenzunfähigkeit scheint mir entscheidendes Kriterium zu sein. Erst wenn die sozialökonomische Balance wieder hergestellt werde, sei interkulturelle Pädagogik möglich und könne ihr Ziel des Einander-Verstehens und Voneinander-Lernens erreichen.

Marion Gemende geht in ihrer Darstellung davon aus, daß Einwanderer Schwierigkeiten haben, sich vom Herkunftsland zu distanzieren und ein neues Verhältnis zum neuen Land aufzubauen. Der Aufsatz behandelt die »Ambivalenzen und Spannungen beim Heimischwerden der Migranten in der zunächst fremden Umgebung«. Die von ihr so bezeichneten »interkulturellen Zwischenwelten« (82) beschreiben »subjektive und soziale Wahrnehmungs- und Lebensformen von Migranten, in denen Elemente aus Norm- und Wertstrukturen von Herkunfts- und Aufnahmegesellschaft zu eigenständigen, zum Teil widersprüchlichen Mustern verknüpft werden« (83). Es bilde sich eine ethnische

Kultur heraus, die aus informellen, sozialen Netzen (Familien-, Freundes- und Bekanntschaftsgruppen) bestünden. »Die ethnische Kolonie«, so Gemendes Vermutung, »scheint die entscheidende Sozialisationsinstanz zu sein« (92). Auf sprachlicher Ebene vollziehe sich die Integration durch Sprachwechsel und Sprachmischung. Die Muttersprache vermische sich hier mit deutschen Vokabeln. Die Autorin erklärt die Schwierigkeiten der Migration mit dem Konstrukt der Fremdheit aus psychologischer Perspektive und liefert damit eine Definition, die auch für andere Untersuchungen bezüglich der Interkulturalität wichtig ist: daß das Bild vom Fremden mit der Distanz des Neugeborenen zur Mutter entsteht und Angst oder Überwindung durch Faszination auslösen kann. Diese Möglichkeit bezeichnet sie als »anthropologischen Universalismus des Pendelns« (99). Bezogen auf das Spracherlernen schlußfolgert sie, daß die Konflikte beim Erlernen der Muttersprache sich auf den Zweitsprachenerwerb der Migranten beziehen lassen: Das Erlernen der deutschen Sprache erzeuge Angst vor der Veränderung des Eigenen und Schuldgefühle gegenüber den Daheimgebliebenen. Die pädagogische Frage sei nicht, wie die Antipathie oder Angst gegenüber dem Fremden überwunden werden könne, sondern wie die Bedingungen gestaltet werden müßten, daß ein sozialer Umgang mit den Fremdheitsgefühlen möglich wird, daß also Lebenswelten geschaffen werden müßten, in denen die Migranten mit den Ambivalenzen umgehen können.

Eine besondere Gruppe der Migranten bilden die Aussiedler, denen sich Dorothee M. Meister in ihrer Darstellung widmet. Aussiedler gingen fälschlicherweise von einer soziokulturellen Homogenität der Aufnahmegesellschaft aus und fänden ethnische Subkulturen von bereits ansässigen Aussiedlern vor. Die Integrationsbedingungen scheinen auch wegen der politischen Unterstützung gut zu sein. Für Jugendliche sei der Integrationsprozeß aber schwieriger, weil sie oft unfreiwillig einwanderten und ihr Sozialsystem ändern müßten. Die Autorin fragt, ob die unter Jugendlichen global geteilten Medien- und Geschmackskulturen den Einstieg in die deutsche Gesellschaft erleichtern und ob eine Systemintegration auch eine Sozialintegration gewährleisten könne. Ihre These lautet, daß für jugendliche Aussiedler nur eine halbierte Integration gilt und keineswegs eine soziale Integration sicher ist. Die verschiedenen Jugendkulturen seien nicht mehr in einer gemeinsamen kulturellen Sphäre eingebettet, sondern stünden beziehungslos zueinander. Sie bildeten autonome Bereiche aus, zu denen auch die Definition der »Anderen« bis hin zur Abgrenzung des »Fremden« gehöre:

> »Über die ethnische Gruppenbildung sind die Jugendlichen zwar separiert und können einige aus dem Herkunftsland tradierte Interaktionsmuster beibehalten, andererseits läßt sich zunehmend eine Übernahme vorgefundener Lebensstile und damit ein Wertewandel konstatieren.« (109)

Ethnizität sei in dieser Gruppe oft durch die Thematisierung der Herkunft aus einer deutschen Familie vertreten. Die deutsche Identität werde aber als soziale Identität ohne Alltagspraxis erlebt. Die Selbstzuschreibung als Ethnie bleibe daher instabil.

Parviz Rostampour und Wolfgang Melzer stellen in ihrer Untersuchung Nationalitätsstereotypien von polnischen, west- und ostdeutschen Jugendlichen vor, die nach den Kriterien der Sympathie oder Antipathie an der geographischen Nähe, dem wirtschaftlichen Entwicklungsstand, dem politischen und religiösen Status des Landes und des Rassismus ausgerichtet sind. Am Ende

der Hierarchie rangieren in der Beurteilung der deutschen Jugendlichen die Polen, Türken und Araber, wohingegen in der Einschätzung der polnischen Jugend die Deutschen ambivalent beurteilt werden. Diese Beurteilung begründen die Autoren mit der politischen Vergangenheit, die seit zweihundert Jahren das deutsch-polnische Verhältnis belastet. Länder und Kulturen werden von den Jugendlichen dann positiv eingeschätzt, wenn Reisen und Kontakte zu diesen Ländern bestehen. An den ostdeutschen Ergebnissen des interkulturellen Austausches machen die Autoren deutlich, daß die reine Kontakthäufigkeit noch kein Indikator für Sympathiegewinn ist. Es komme vor allem auf die Gestaltung und individuelle Reflexionsmöglichkeit dieser Begegnungen an, die in den pädagogischen Aufgabenbereich falle.

Uwe Sandfuchs beschreibt neben den Erfolgen von Interkulturalität am Beispiel der Erziehung und des Unterrichts in der bilingualen Schule Wolfsburg auch die Schwierigkeiten dieses Ansatzes: Im Team aus unterschiedlichen Nationalitäten entstünden »interkulturelle Spannungen […] durch gegenseitige Fehlinterpretation von kulturell bedingten Signalen und Verhaltensweisen, durch Mentalitätsunterschiede, durch unterschiedliche Erwartungshaltungen« (167). Die Konfliktverläufe könnten wesentlich dadurch beeinflußt sein, daß sich die Interaktanten in einem deutschen Umfeld befänden, das von den ausländischen Partnern als Benachteiligung aufgefaßt werde.

Die Analyse der Aufnahmegesellschaft ist ebenso wichtig, gerät aber insgesamt zu kurz. Böhmisch und Marthaler gehen zwar auf die ökonomischen Bedingungen ein, untersuchen aber nicht die Voraussetzungen einer Zunahme der Fremdenfeindlichkeit, die in einer starren, autoritären oder auch permissiven Erziehung liegen. Der Einheimische, der in der Migrationsarbeit tätig ist, muß sich bewußt sein, daß er Vermittler der deutschen Kultur ist und so auch von den Migranten aufgefaßt wird. Eine Untersuchung darüber, wie die Migranten diese Vermittlung in nuce kulturell auffassen und welche Antizipationsschwierigkeiten oder auch Abwehrhaltungen aus ihrer Sicht bestehen und inwieweit sie selbst Einflußfaktoren schaffen können, hätten die Aufsatzsammlung abgerundet.

Insgesamt wird nur aus deutscher Sicht dargestellt, unterstrichen wird diese Präsentationsweise auch durch das Titelbild. Es suggeriert mit den weißen Neugeborenen eine homogene Gruppe einer ähnlich aussehenden Bevölkerung und steht letztlich im Widerspruch zu den hier vertretenen Positionen der Interkulturalität. Nicht in den Blick der Aufsätze gerät, daß auch Migrationsarbeit systemische Arbeit ist, das bedeutet, daß jeder Interaktant Präferenzen einbringt, die insgesamt ein kommunikatives System bilden.

Frank Nestmann geht als einziger in einem Exkurs im Zusammenhang der Beratungsarbeit mit Migranten auf Untersuchungsergebnisse ethnischer Identität in den USA von Helms und Kollegen aus den 80er und 90er Jahren ein. Ihr fünfstufiges Modell der »White Race Identity Development Theory« entstammt dem Versuch zu beschreiben, wie sich ethnische Identität entwickelt und wie sie sich in der Beratungssituation niederschlägt. Danach orientiert man sich aus der Situation der Entwurzelung heraus zunächst an der Mehrheitskultur. Diskriminierungserfahrungen führen zu einer Abwertung der Mehrheitskultur. Erst dann folge eine Distanzierung von der Mehrheitskultur bis hin zur Glorifizierung der eigenen Ethnie. In der gelungenen Abfolge der Phasen stehe am Ende die Möglichkeit, Interaktion mit Angehörigen der Mehr-

heitskultur zu suchen, die auf Integration und Akkulturation ziele und andere nicht mehr auf der Basis der ethnischen oder kulturellen Gruppenzugehörigkeit zu sehen. Meister spricht zwar von halbierter Integration der russischdeutschen Einwanderer, setzt aber voraus, daß die deutsche Staatsangehörigkeit schon Teil der Integration und nicht allein politischer Status ist. Die Praxis zeigt aber, daß die Einwanderer, die nicht die Sprache und Kultur antizipiert haben, auch nicht als Deutsche betrachtet werden und so z. B. bei der Wohnungs- und Arbeitssuche wie auch andere Einwanderer vor großen Schwierigkeiten stehen.
Resümierend läßt sich sagen, daß die Beiträge bestens geeignet sind, den in der Migrationsarbeit Tätigen differenziertes Wissen zu vermitteln und ihnen damit die Möglichkeit geben, sich in ihre Klientel besser einfühlen zu können.

Gerzymisch-Arbogast, Heidrun; Gile, Daniel; House, Juliane; Rothkegel, Annely (Hrsg.):
Wege der Übersetzungs- und Dolmetschforschung. Tübingen: Narr, 1999 (Jahrbuch Übersetzen und Dolmetschen 1). – ISBN 3-8233-5200-8. 344 Seiten, DM 98,–

(Werner Heidermann, Florianópolis / Brasilien)

Die HerausgeberInnen bezeichnen den Band als »eine Momentaufnahme des Forschungsstandes der Dolmetsch- und Übersetzungswissenschaft«. Angesichts des Standes dieser Disziplin mag diese Zurückhaltung angemessen sein; der Band an sich allerdings erforderte diese Bescheidenheit gar nicht. Die Sammlung von Aufsätzen ist nämlich bemerkenswert und gibt durchaus mehr als einen ersten Einblick in die Arbeit der jungen Disziplin. Der Gesellschaft der Übersetzungs- und Dolmetschwissenschaft, in deren Auftrag das Jahrbuch herausgegeben wird, geht es zum einen um die »Stärkung des Forschungsprofils«, zum anderen um die »Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses«. Beides gelingt mit dem vorliegenden Band ausgezeichnet. Die Forschungsferne von Übersetzen und Dolmetschen wird mehrmals beklagt, allerdings immer mit der erfreulich optimistischen Perspektive des Jetztpacken-wir-es-an. Was die Disziplin braucht, ist »more research and better research« (167), wie Daniel Gile es auf den Punkt bringt.
Die Bitte um eine kurze Besprechung läßt nicht einmal das Eingehen auf alle 14 Arbeiten zu; es muß bei einem Skizzieren bleiben.
Im ersten Teil geht es um »Fragen der Übersetzungsforschung unter besonderer Berücksichtigung der Textdimension in der Fachübersetzung«. Die Stichwörter lauten hier: technische Kommunikation, interkulturelle Diskursanalyse, Kohärenz und Übersetzung, Fachtexte. Allgemeinere Themenstellungen heben die Arbeiten von Mudersbach (»Die holistische Betrachtung von Fachtexten und deren Übersetzung«), Kalverkämper (»Translationswissenschaft als integrative Disziplin«) und Gerzymisch-Arbogast (»Kohärenz und Übersetzung: Wissenssysteme, ihre Repräsentation und Konkretisierung in Original und Übersetzung«) hervor. Besonders dem Mudersbach-Aufsatz sind wertvolle Impulse zu verdanken, wenngleich das *holistisch* etwas modisch daherkommt. Nicht ganz klar ist, ob die Systematik von Juliane House, auf deutsch in ihrem eigenen Artikel (»Zur Relevanz kontrastiv-pragmatischer und interkultureller Diskursanalysen für das Fachübersetzen«), auf englisch im Beitrag von Silke

Buhl, dieser doppelten Darstellung bedarf.
Den zweiten Teil widmet man der Dolmetschforschung, dem Partnerbereich der Übersetzungswissenschaft also, in dem die Fragestellungen noch um einiges konkreter sind. Man behandelt hier unter anderem die »Kommunikation in der mehrsprachigen Videokonferenz«, »Konsekutives Übersetzen Englisch-Deutsch«, »Aspekte der Sprecherwechselorganisationen in Dolmetschinteraktionen«.
Beinahe alle Forschungsarbeiten beherzigen den Grundsatz des Einbeziehens von Theorie und Praxis (310) aus dem im Anhang abgedruckten Positionspapier der Deutschen Gesellschaft für Übersetzungs- und Dolmetschwissenschaft. Der berühmte Satz von August Wilhelm von Schlegel lebt also im Übersetzer-Milieu weiter: »In allgemeinen Sätzen wüßte ich wenig ersprießliches auszusprechen, ich müßte meine Ansicht immer durch Beispiele deutlich machen.« – selbstverständlich an sich, und doch mag hier ein Motiv für die allzu lange andauernde disziplinäre Minderwertigkeit gelegen haben. Galt die Reflexion des Übersetzungs- und Dolmetschhandwerks nicht vielfach als überflüssig, aufgesetzt, als der wissenschaftlichen Abstraktion unzugänglich? Die AutorInnen stellen unter Beweis, daß sich ihre Arbeit keineswegs wissenschaftlicher Beschreibbarkeit entzieht, daß Übersetzen und Dolmetschen eben nicht in erster Linie spontaneistische Tätigkeiten des Augenblicks sind, sondern solche, die einer Methodologie und einer Systematik fähig und bedürftig sind.
Sichtbar wird das Bemühen um Wissenschaftlichkeit in allen Aufsätzen: klar strukturiert, zuverlässig in den Definitionen, diszipliniert in der Argumentation, sorgfältig verfaßt. Eine der ganz wenigen Stellen, die als sprachlich ausgesprochen gewagt auffallen, findet sich bei House: es ist von »potentiell gesichtsbedrohenden Sprechhandlungen« (48) die Rede, wo Bitten/Aufforderung, Beschwerden etc. gemeint sind.
Die Kurzfassung der »Richtlinien zum Schreiben von wissenschaftlichen Publikationen«, ebenfalls im Anhang, reflektiert den Willen um eine Stringenz, wie sie dieser Sammelband selbst bereits dokumentiert.
Daß Arbeiten aus Übersetzungs- *und* Dolmetschforschung im selben Band präsentiert werden, ist ja schon nicht selbstverständlich. Seit Javier Marías' Roman-Bestseller *Mein Herz so weiß* wissen ja viele etwas über dieses delikate Verhältnis: »Die Dolmetscher hassen die Übersetzer und die Übersetzer die Dolmetscher.« Aber vielleicht handelt es sich ja bei der bemerkenswerten Ausgewogenheit innerhalb des rezensierten Bandes (Übersetzen 160 Seiten, Dolmetschen 140 Seiten) auch um eine wechselseitige institutionelle Versöhnungsgeste.

Göller, Thomas:
Kulturverstehen. Grundprobleme einer epistemologischen Theorie der Kulturalität und kulturellen Erkenntnis. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2000. – ISBN 3-8260-1675-0. 535 Seiten, DM 86,–

(Matthias Grünewald, Matsuyama/Japan)

Die vorliegende Auseinandersetzung mit Grundfragen des Kulturverstehens stellt die überarbeitete Fassung einer Habilitationsschrift dar, die 1997/98 an der Universität Karlsruhe eingereicht wurde. Der Autor formuliert als zentrales Anliegen, eine epistemologisch formulierte Antwort auf die Frage zu geben, »ob und in welcher Weise es möglich sein kann, eine andere, fremde Kultur in ihrer Eigenart zu verstehen«, d. h. »ob ein solches Ver-

stehen, das immer in einen bestimmten ›eigenkulturellen‹ Kontext eingebunden ist und zugleich diesen Kontext überschreiten muß, wenn es das Verstehen einer anderen Kultur sein soll, möglich« ist (13).

Die Arbeit gliedert sich in drei Teile: Nach einer recht knappen Einleitung und Formulierung der Zielsetzung der Untersuchung folgt eine ausführliche Auseinandersetzung mit der Problematik des Verstehens generell und speziell des Kulturverstehens. Daran schließt sich als »Hauptteil« eine nur unwesentlich kürzere Formulierung der Grundzüge einer epistemologischen Theorie des Kulturverstehens an. Einem knappen Resümee folgen schließlich das Literaturverzeichnis, ein sehr detailliertes und hilfreiches Sachregister sowie ein Personenregister.

In seiner Einleitung bemerkt der Autor, daß mit der Begriffsbezeichnung »interkulturell« heutzutage zwar eine Vielzahl unterschiedlicher Disziplinen gekennzeichnet werden, diese jedoch allzu oft nicht über die Dichotomie zwischen einem kontextualistischen Partikularismus, der kulturübergreifende Gemeinsamkeiten weitgehend leugnet, und einem kontexttranszendenten Universalismus, der kulturspezifische Differenzen weitgehend nivelliert, hinausgehen. Um diesen Dualismus zu überwinden, hält er es für notwendig, sich der erkenntnistheoretischen Grundfrage zu widmen, ob und wie andere, fremde Kulturen überhaupt verstanden bzw. erkannt werden können. Um die Grenzen und Möglichkeiten des Kulturverstehens zu differenzieren, gilt es, die Bedingungen zu explizieren, aufgrund derer etwas in gültiger Weise über eine andere Kultur ausgesagt werden kann. Gerade in der systematisch konsequenten Verfolgung dieser in Frage stehenden Geltungsthematik des Kulturverstehens sieht der Autor das bestehende Forschungsdefizit bzw. den Legitimationsrahmen der Arbeit. Er warnt dabei gleich zu Beginn vor überzogenen Erwartungen, indem er betont, daß wegen der bisherigen Ausblendung dieser Fragestellung nur erste Grundzüge einer solchen epistemologischen Theorie skizziert werden können. Der Verweis, daß dieser oder jener interessanten Frage nicht weiter nachgegangen werden kann, stört allerdings wegen seiner häufigen Wiederholung etwas den Lesefluß.

Im zweiten Teil setzt sich der Autor mit zentralen Positionen des zur Frage stehenden Themas auseinander. Dabei gliedern sich die in vier Kapitel gebündelten zwölf Abschnitte bis auf zwei jeweils in eine Darstellung der das Untersuchungsthema betreffenden Aspekte der verschiedenen Konzeptionen sowie eine anschließende kritische Würdigung. Im ersten Abschnitt, der sich mit Verstehen, Sinnverstehen und interkulturellem Verstehen beschäftigt, sind dies die Konzeptionen von W. Dilthey, H.-G. Gadamer, der Interkulturellen Germanistik sowie F. M. Wimmer und R. A. Mall. Der zweite Abschnitt, der sich mit Fremdverstehen und fremdkultureller Interpretation auseinandersetzt, stellt die Positionen von A. Schütz und C. Geertz zur Diskussion. Der dritte Abschnitt, der universalistische versus kontextualistische Verstehenspositionen thematisiert, untersucht die Modelle von P. Winch, R. Rorty und J. Habermas. Im vierten Teil schließlich, der Probleme der Interpretation und sprachlichen Darstellung behandelt, werden die Positionen von D. Davidson, J. Derrida sowie von H. Lenk und G. Abel analysiert.

In einer Zusammenfassung zieht der Autor das Fazit seiner Recherche, daß

1. zwar alle Ansätze die Möglichkeit interkulturellen Verstehens bejahen, eine Sicherung seiner Gültigkeit jedoch verneinen,

2. zwar alle Positionen die Frage der möglichen Gültigkeit thematisieren, bei allen Unterschieden im Detail jedoch die Begründung der Geltung des Kulturverstehens nicht konsequent genug angehen.

Dieser Bestimmung der Geltungsmomente des Verstehens widmet sich der Autor in seinem Hauptteil, der wiederum in drei Kapitel unterteilt ist. Gleich zu Beginn weist er darauf hin, daß für ihn Verstehen die übergeordnete Kategorie bildet, der Kulturverstehen und diesem wiederum interkulturelles Kulturverstehen untergeordnet sind. Verstehen in epistemologischem Sinne ist dabei die Bestimmung der Sinndimension allgemein menschlicher, Kulturverstehen solches kultureller und interkulturelles Verstehen dasjenige kulturdifferenter Sinnphänomene.

In seinem ersten Kapitel widmet er sich der Fragestellung, was mit Kulturalität gemeint ist und durch welche Aspekte sie charakterisiert ist. Als These formuliert er, daß unter Kulturalität »die spezifische Sinnbestimmtheit des Menschen« (272) zu verstehen ist, d. h. »die prinzipielle Möglichkeit der Reflexion auf kulturalen Sinn als symbolischen bzw. symbolisch vermittelten Sinn« (273), die er auch als »Geltungsreflexion« bezeichnet. Da dieser kulturale Sinn semiotisch bestimmt wird, erweist sich seine mediale Vermittlung als »zentrales Moment« (450). Der Unterschied zwischen Kulturen liegt aus diesem Grund für den Autor vorwiegend darin, daß in ihnen unterschiedliche Medien der Sinnvermittlung verwendet werden. Sie werden wiederum jeweils gekennzeichnet durch ihre sozialen und personalen Komponenten sowie historische und lokale Dimensionen. Die Materialität der Medien reicht dabei von Stein bis Cyberspace, von Papier bis Körpersprache, soweit nur mit ihnen Sinn vermittelt werden kann.

Die Sprache spielt in dieser Hinsicht eine besondere Rolle, der Autor bezeichnet sie als »universales kulturelles Medium«, weil sie »für die *Geschichtlichkeit*, für das Wissen um die Vergangenheit der Kultur (einer jeden Kultur), ein unverzichtbarer Faktor« (330, Hervorh. im Original) ist. Mit ihrer Sonderrolle beschäftigt er sich in einem eigenen Abschnitt. Interessant, wenn auch nicht neu, sind hier seine Betrachtungen zur Frage der Übersetzbarkeit von lexikalischen bzw. strukturellen Sinneinheiten, die seines Erachtens immer nur approximativ sein kann. Das tatsächliche Verständnis einer Einheit erfordert immer ihre Einbettung in das Gesamtsystem der Sprache, aus dem sie als singuläres Element nicht isoliert herausgehoben werden kann. Erreichbar ist demnach immer nur eine »möglichst adäquate Proportionalität« (355).

Zur Bestimmung des epistemologischen Begriffs des Kulturverstehens setzt der Autor sich zu Beginn des zweiten Kapitels mit Fragen der Kulturdifferenz und des Kulturvergleichs auseinander. Die Verortung der kulturdifferenten Momente setzt dabei immer eine Festlegung des Bezugspunktes für einen Vergleich voraus, der nicht notwendigerweise in der eigenen Kultur zu suchen ist. Der Autor weist im übrigen zu Recht darauf hin, daß Kulturen nicht als abgeschlossene Sinneinheiten zu verstehen sind, sondern als offene, flexible und sich verändernde Gebilde. Ein Kulturvergleich als »komplexe methodische Angelegenheit« (452) muß deshalb umso mehr genau festlegen, wie ein konkreter kultureller Sachverhalt mit einem differenten konkreten kulturellen Sachverhalt hinsichtlich dessen Äquivalenz untersucht werden soll. Hierbei sind insbesondere die Fragen der Verstehensintention und des Verstehensthemas zu klären, wobei

gewisse logische Grundmomente zu beachten sind.
Eine Auseinandersetzung mit der Frage dieser Logik kommt zu dem Schluß, daß zwar nicht das Verstehensthema, jedoch das Verstehen des Themas logisch strukturiert sein muß. Dabei hypostasiert der Autor universell geltende logische Grundregeln und lehnt mit Hinweis auf Paul (1993) eine Unterscheidung etwa zwischen östlicher und westlicher Logik ab. Erst das logische Urteil stellt das konstitutive Strukturmoment dar, »das den Geltungssinn des Verstehens ermöglicht« (453). Dieser wiederum ist bestimmt durch die Aspekte des Geltungsanspruchs, der Geltungsdifferenz und der Geltungsalternative.
Die Frage der Logik ist eng verknüpft mit der methodischen Herangehensweise. Der Autor stellt dabei die These auf, daß »die für eine epistemologische Theorie geforderte Geltungsbegründung des Kulturverstehens eine Angelegenheit der Methode(n) bzw. der Methodik ist« (412). Kulturelle Methoden sind dabei nicht a priori gegeben, sondern »konstituieren sich erst im Gang der Bestimmung (= Erkenntnis) eines je besonderen Kulturthemas« (454). Ihr Ziel ist die Erstellung von Aussagen über einen Sachverhalt, die gebündelt eine Theorie über ein Kulturthema ergeben können. Erst dieses gesamte methodische Vorgehen ermöglicht es, die Gültigkeit der Aussagen über menschliche, kulturelle oder kulturdifferente Sachverhalte abzusichern.
Der Autor schließt mit der Zusammenfassung,

»daß kulturthemenbezogene Aussagen methodisch etabliert, d. h. begründet und ausgewiesen werden müssen, demzufolge Schritt für Schritt nachprüfbar und kontrollierbar sein müssen. Nur dadurch kann die mögliche Adäquatheit, intersubjektive Gültigkeit und kontexttranszendente Verbindlichkeit des Kulturverstehens gerechtfertigt werden. Und nur dadurch lassen sich sowohl die Möglichkeiten als auch Grenzen des Kulturverstehens und interkulturellen Verstehens markieren« (456).

Die Arbeit von Göller stellt m. E. insgesamt eine interessante, wenn auch recht komplexe Ausgangsbasis für weitergehende Forschungen dar. Es ist dabei nicht zu erwarten, daß sie unmittelbar auf konkrete Fragestellungen anwendbar ist. Sie zeigt jedoch einmal mehr, daß es mit Fragestellungen à la »Und wie ist das in ihrem Land?« im Unterricht wahrhaftig nicht getan ist.

Literatur

Paul, Gregor: *Philosophie in Japan. Von den Anfängen bis zur Heian-Zeit. Eine kritische Untersuchung*. München: iudicium, 1993.

Graevenitz, Gerhart von (Hrsg.):
Konzepte der Moderne. DFG-Symposion 1997. Stuttgart; Weimar: Metzler, 1999 (Germanistische Symposien, Berichtsbände XX). – ISBN 3-476-01684-6. 700 Seiten, DM 198,–

(Thomas Bleicher, Mainz)

Der Berichtsband eines DFG-Symposions vom September 1997 im Wissenschaftszentrum der Universität Ulm verspricht uns »die Pluralisierung der Semantik von ›Moderne‹« (1), und er entfaltet auch eine beachtliche Bedeutungsvielfalt, die aus der interdisziplinären Zusammenarbeit von Germanisten, Soziologen und Philosophen gewonnen wurde. Allerdings ist es eben nur eine interdisziplinäre Zusammenarbeit von Germanisten und nicht von Komparatisten oder anderen Literaturwissenschaftlern mit Soziologen und Philosophen und nicht auch etwa mit Medizinern und Naturwissenschaftlern. Die für dieses Thema doch zu begrenzte Wissenschaftsperspektive gestattet somit

kaum gesamtwissenschaftliche Aussagen über das Phänomen der internationalen Moderne.

Das Problem ist erkannt, wird aber zu leichtfertig abgetan mit dem Hinweis, daß im Rahmen des Symposions mitunter auch andere Literaturen, Künste und Wissenschaften einbezogen worden seien – gleichsam »ganz selbstverständlich« (4), aber leider eben doch nicht konzeptionell, wobei es doch um allgemeine Konzepte der Moderne geht. Und auch daß »ein ebenso selbstverständliches Bezugnehmen auf Deutschsprachiges« mit der vierfachen »Unausweichlichkeit deutschsprachiger Texte für die Theorie moderner Subjektivität«, »der Frühromantik für die Ästhetik der Moderne«, »der soziologischen Klassiker Simmel und Weber« und des besonderen Verhältnisses des Nationalsozialismus zur Moderne begründet wird (4), widerspricht keineswegs der *mehr*fachen Unausweichlichkeit nicht-deutschsprachiger Texte bei der Herausgestaltung der Moderne.

Kein Panorama der Moderne also, wohl aber ein perspektivisch präzisierter Blick auf wesentliche Teilaspekte zumindest der deutschen Moderne. Jeder einzelne Beitrag bietet dabei ein genau analysiertes Detail, aber schon die Summe der Beiträge zu den einzelnen Sektionen bildet ein nur schwer zusammensetzbares Mosaik des vorgegebenen Themas. Umso mehr muß man die jeweiligen Sektionsleiter und vor allem den Gesamtherausgeber bewundern, daß (und wie) sie in ihren Einführungen dennoch Zusammenhänge herausarbeiten konnten. Und so ist es neben dem Niveau der Einzelbeiträge vor allem der synthetische Charakter eben dieser Einführungen, der die wissenschaftliche Qualität dieses Sammelbandes auch jenseits der drei kooperierenden Disziplinen ausmacht.

Vor allem der erste thematische Schwerpunkt der »Soziokulturellen Prozesse und Denkfiguren« zeigt darüber hinaus auch noch generalisierbare Ansätze, indem »sozialgeschichtliche Veränderungen in Beziehung« gesetzt werden »zu ihren wissenschaftlichen und außerwissenschaftlichen Thematisierungen« (4). Gerade der soziologische Diskurs hat sich dabei von Anfang an »keineswegs selbstreferentiell, sondern fremdreferentiell« (19f.) zu anderen Wissenschaften und Künsten gesehen und somit die zeitgenössischen Textproduktionen verschiedenster Arten als Entwürfe der gesellschaftlichen Wirklichkeiten und ihrer jeweiligen Probleme gedeutet. Diese soziologische Betrachtungsweise hat nach Alois Hahn die Literaten und Künstler nun dazu geführt, einerseits »Methoden und Theorien der Sozialwissenschaften zu adaptieren« und »andererseits […] den entzauberten Formen sozialwissenschaftlicher Verfahren ein innerweltliches Jenseits der Kunst entgegenzusetzen« (21). Wie die Schriftlichkeit selbst ihre Rolle ändert und in diesem neuen Zeitalter eines ausdifferenzierten Kultursystems sogar zum »Generator für Modernität« wird, weist Cornelia Bohn nach am Beispiel von Autobiographie und Tagebuch, deren Modernität eben gerade darin liege, »daß sie dem Individuum eine Selbstthematisierung ohne realen Zuhörer ermöglichen« (25).

Der zweite thematische Schwerpunkt sucht Antworten auf die »zwei komplementäre[n] Fragerichtungen«, wie »ästhetische Programme durch die Praxis literarischer Texte eingelöst, modifiziert oder widerrufen« werden und wie »einzelne oder gruppierte literarische Texte als Programm-Generatoren der ›Moderne‹« gelten können (5). Das Grundverhältnis zwischen ästhetischer Programmatik und literarischer Praxis wird in der Moderne als Konflikt begriffen, der sowohl von den ständig erweiterten (Er-)Kenntnissen alter und neuer Wissen-

schaften als auch von den unüberschaubar vielen (Er-)Findungen gestalterischer Möglichkeiten mehr oder weniger produktiv ›gelöst‹ wird. In diesem Prozeß immer neuer gesellschaftlicher und künstlerischer Differenzierungen mit immer neuen Wahrnehmungsformen und Gestaltungsmustern erkennt Gerhard Neumann den »Übergang vom Objekt-Paradigma zum Ereignis-Paradigma: An die Stelle der Legitimation tritt die Inszenierung […] Dies ist der Punkt, wo der sezessionistische Prozeß der Moderne und ihrer Programme, die Dialektik von Überlieferung und Innovation zu spielen beginnen« (182f.). Folglich sind alle Beiträge dieser (und nicht nur dieser) Sektion »Fallstudien unter dem Blickpunkt der Abweichung«: Sie lenken die »Aufmerksamkeit auf das Krisen-Moment, das in diesen Fällen sichtbar wird – im Sinne eines Grenzaugenblicks und eine[r] (!) Grenzfokussierung« (184).

Der dritte thematische Schwerpunkt widmet sich dem »Zusammenspiel von Form und Medium in Werken der ›Moderne‹« (6). Grundlegend stellt David E. Wellbery fest: »Zur Moderne gehört eine Reflexion auf das künstlerische Medium, seine Grenzen, seine Kombinationsmöglichkeiten, seine materielle Konstitution« (323). So zeigt sich in allen Sektionsbeiträgen – sei es zur Architektur oder Musik, zur Malerei oder Literatur – »das Problem der Moderne selber als eines ihrer sprachlich-medialen Konstitution« (330). Und zumindest dieses Phänomen gilt unbestritten auch noch bis heute, ob man nun etwa vom filmischen Hyper-Text oder von der gegenwärtig-künftigen Cyber-Kultur spricht.

Der wieder allgemeinere vierte (philosophische) Schwerpunkt stellt sich den Fragen, »mit Hilfe welcher paradigmatischer Vorstellungen die Eigenart des als ›Moderne‹ begriffenen Zeitraums bis heute vor allem charakterisiert wurde« und »wie jeweils das interdiskursive Beziehungsgeflecht zwischen Kunst, Wissenschaft und Philosophie beschaffen war, aus dem typische Modelle der Selbstthematisierung hervorgingen« (7). Die Antworten auf diese Fragen werden in drei verschiedenen Perspektivierungen gesucht. Die erste Gruppe der Beiträger (insbesondere Carsten Zelle und Andreas Käuser) sieht im Rückschritt auf die literarischen und philosophischen Texte selbst die unmittelbaren Beweise dafür, »was zu einem bestimmten Zeitpunkt jeweils als spezifisch ›modern‹ bezeichnet wurde« (491). Die zweite Gruppe (Christoph Menke und Linda Simonis) geht dagegen von »heute als besonders zentral angesehene[n] Prinzipien der Moderne« aus, um nachträglich ihre Wirkung auf die »Dynamik von modernen Denk- und Wissensformen« zu überprüfen (491). Eva Horns und Albrecht Koschorkes Auseinandersetzungen mit den intellektuellen Reaktionen auf den Ersten Weltkrieg zeigen schließlich sehr kontroverse Meinungen über die Rolle der Moderne für unsere positive oder negative Gesamtentwicklung. Als Ergebnis dieser sehr heterogenen Sektion, in der die Moderne nach ihrer Selbstthematisierung der Modernisierung befragt wurde, kann Axel Honneth nur vorsichtig formulieren, »daß ein allgemeiner Zug der Moderne in einem neuartigen Bezug auf die eigene Gegenwart liegt, die nicht mehr als bloße Fortsetzung der Vergangenheit, sondern stets aus der Perspektive einer bereits angebrochenen Zukunft lediglich als Übergangszeit erlebt wird« (495).

Aus den Einleitungen, den Beiträgen und den Diskussionen sollte der Band »die Umrisse einer ›Diskursgrammatik‹ aller Bedeutungen von ›Moderne‹ sichtbar werden« lassen; der Diskurs sei dabei »als das mittlere Allgemeine aufzufassen zwischen dem konkreten Redeakt und

den systematischen Bedingungen seiner Möglichkeit« (8). Gerade hier zeigt sich jedoch immer wieder die germanistische Scheu vor generalisierenden Typologisierungen und folgerichtig die Flucht in singuläre Analysen, deren Wissenschaftlichkeit unbestritten sein mag, deren interkulturelle Anwendbarkeit – schon im Bereich einer über ihre eigenen Grenzen hinausblickenden Inlandsgermanistik und vor allem in der Auslandsgermanistik – jedoch nur begrenzt möglich ist. Konkret muß deshalb auch weiterhin noch eher zurückgegriffen werden auf »Selbstbezüglichkeit, Dezentrierung, Fragmentierung, Derepräsentation, Entmimetisierung« als »Eigenschaften moderner Texte«, wie sie z. B. Hans Joachim Piechotta aufgeführt hat, oder auf »Zeitbewußtsein, Transitorität, Immanenz, Unmittelbarkeit, Subjektivität, Kontingenz« als »einigermaßen konsensfähige Merkmalsklassen von ›Moderne‹«, wie sie z. B. Matei Calinescu aufgestellt hat (2).

Neben den persönlichen Interessen an einzelnen Detailanalysen ist es jedoch gerade das zentrale Thema dieses Bandes, das allgemeine wissenschaftliche Aufmerksamkeit verdient: »die Selbstreflexivität der Moderne«, die »so axiomatisch wie das ›Ausdifferenzierungs‹-Axiom und der enge Zusammenhang beider« gilt (15). Mit dieser Position befinden sich die Autoren des Symposions im Einklang mit den Thesen der Vertreter der »reflexiven zweiten Moderne« (Anthony Gidden, Scott Lash und Ulrich Beck) und beweisen somit ihre eigene wissenschaftliche Aktualität, der es jedoch keineswegs geschadet hätte, sich auch mit vergleichbaren internationalen Wissenschaftskonzepten wie z. B. den von Jean Weisgerber 1984 herausgegebenen Bänden über *Les avant-gardes littéraires au XXe siècle* kritisch auseinanderzusetzen.

Gschwender, Oliver:
Internet für Philologen. Eine Einführung in das Netz der Netze. Berlin: Schmidt, 1999. – ISBN 3-503-04915-0. 125 Seiten, DM 24,80.

(Christian Krekeler, Recklinghausen)

Haben Sie den Einstieg in das *Netz der Netze* verpaßt? Dann benötigen Sie einen Ratgeber. Sie haben die Qual der Wahl, denn Einführungen in den Gebrauch des Internets gibt es wie Sand am Meer: *Internet für Dummies, Internet echt einfach, Internet – der rote Faden, Internet: problemlos online* usw. (Literaturangaben am Ende der Rezension). Diese Ratgeber für Computerneulinge werben damit, daß sie *ohne Fachjargon* zum *Spaß im Netz* anleiten. Die *Spaßführer* enthalten neben mehr oder weniger detaillierten Hinweisen zur Hard- und Software in der Regel auch Hinweise zum Gebrauch der Suchmaschinen und beispielsweise Tips zum *Onlineshopping*.

Aber vielleicht gehören Sie nicht zur Spaßgeneration, sondern möchten das Internet *ernsthaft* nutzen. Vor allem für den kommerziellen Gebrauch (*E-Commerce!*), aber auch für Nutzerinnen und Nutzer mit wissenschaftlichen Interessen gibt es seit einiger Zeit spezielle Ratgeber: *Internet für Wirtschaftswissenschaftler, Literaturrecherche und Internet* usw. (siehe Literaturangaben).

Der Ratgeber *Internet für Philologen*, der hier im Mittelpunkt steht, geht dabei von folgenden Annahmen aus: Philologen haben mit Bildung zu tun. Sie sind keine Computerfreaks. Möglicherweise stehen sie den Neuen Medien sogar kritisch gegenüber. Auf keinen Fall möchten Philologen mit dem Jargon vieler Computerratgeber konfrontiert werden. Auch das bunte Layout dieser Ratgeber ist ihnen suspekt. Sie möchten den Anschluß an die Welt der Neuen Medien aber auch nicht verpassen.

Diese Zuschreibung hat wohl auch das Layout des Buches beeinflußt: Wenn man von den Abbildungen absieht, könnte es sich auch um eine Einführung in die Methoden der Literaturwissenschaft handeln. Das eher konservative Layout hebt den Ratgeber deutlich von den Spaßführern ab.

Die weitgefaßte Zielgruppe (Philologen) muß wohl etwas eingeschränkt werden. Der Ratgeber wendet sich vor allem an Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften. Der Titel läßt sich aber durchaus rechtfertigen, da sicherlich viele von der verständlich geschriebenen Einführung profitieren. Voraussetzung ist allerdings, daß man mit dem Internet überhaupt nicht vertraut ist.

Der Ratgeber erläutert zunächst zentrale Grundbegriffe aus der Internetwelt (*Login, Browser, Link, URL*) und er leitet den Gebrauch von E-Mail und von Suchmaschinen an. Außerdem erhält man Hinweise zur *Browsersoftware*, zu weiteren Internetdiensten (*Newsgroups, Telnet* usw.), zur Einrichtung eines Internetzugangs und zur Erstellung einer Homepage.

Die Ausführungen sind verständlich, aber nicht sonderlich eloquent. Die Erklärung von Fachtermini für ein Laienpublikum ist bekanntlich schwierig. Hilft Ihnen die folgende Erklärung: »Hypertext ist die Methode, mit der Informationen im Internet präsentiert werden.« (15)?

Über die Gebrauchsanleitung hinaus geht die sicherlich hilfreiche Liste von Adressen für Recherchen mit dem Internet. Die Adressenliste ist in folgende Oberbegriffe gegliedert:

– Bibliotheken (z. B. der Dokumentenlieferdienst der deutschen Bibliotheken),
– Datenbanken,
– Institute/Gesellschaften,
– Linksammlungen (z. B. zu E-Journalen),
– Medien,
– Nachschlagewerke/Lexika,
– Sozial- und Geisteswissenschaften,
– Suchmaschinen und
– Sonstige (z. B. Studienplatztausch).

Die Liste verdeutlicht, daß die Zielgruppe Philologen sehr allgemein ist. Vergleichbare Ratgeber bieten an dieser Stelle mehr Internetadressen, die außerdem ausführlicher kommentiert werden (z. B. *Internet für Wirtschaftswissenschaftler*). Für den Fremdsprachenunterricht bietet die Liste nur eine kleine Auswahl interessanter Links (Goethe-Institut, …).

Im Anschluß an die ersten drei Kapitel befinden sich jeweils einige »Übungsaufgaben«. Diese sind jedoch allgemein gehalten (»Schreiben Sie eine E-Mail an einen Freund oder eine Freundin.«, 30), so daß sie nicht wirklich hilfreich sind. So ganz war der Autor wohl selbst nicht von dem Sinn der Aufgaben überzeugt, denn in den folgenden Kapiteln wurde darauf verzichtet. Als Übungsrepertoire für einen Internetkurs sind sie zu dürftig.

Der Verzicht auf Fachterminologie bringt bekanntlich auch eine Verlängerung des Textes mit sich. Es hätte dem Text manchmal gut getan, das Merkmal Kürze/Prägnanz nicht ganz aus dem Blick zu verlieren. Eine Liste mit Internetlinks kann beispielsweise auch in weniger als zweieinhalb Seiten vorgestellt werden. Das Bemühen, die Leser an die Hand zu nehmen, führt ebenfalls zu einer Verlängerung des Texts: »Jeder Benutzer ist aufgefordert, diese Liste gemäß seiner eigenen Bedürfnisse zu ergänzen und zu redigieren.« (42)

Nicht zuletzt die Lebensweisheiten des Autors tragen zu dem Gefühl bei, daß der Text noch gestrafft werden könnte. »Grundsätzlich gilt: lieber eine E-Mail, als wegen Zeitmangel und Schreibfaulheit gar keine Post von Freunden erhalten.« (29)

Leider kann der Ratgeber für Philologen der Versuchung nicht widerstehen, in der

Computergemeinde häufig verbreitete Glaubenssätze zu verbreiten: *Microsoft ist böse, Linux ist gut* usw. In diese Rubrik gehört auch das mehrmals gewählte Beispiel für die kommunikative Leistung des Internet. Während des Studentenstreiks 1997/98 wurden die Aktivitäten an verschiedenen Universitäten mittels Internet vernetzt. Der Autor macht aus seiner (etwas blauäugigen) Einstellung keinen Hehl, mit dem Internet könnten »demokratische Forderungen« (13) (wie die der Studierenden vor einigen Jahren) vorangebracht werden.

Hinter solchen Aussagen steht das Mißverständnis, daß Computerlaien, an die sich der Text wendet, automatisch auch alle Diskussionen um die Nutzung und die Wirkung von Computern verschlafen haben. Das wird nicht zuletzt im Kapitel »Vorsicht Falle! – Viren, Hacker und Missbrauch« deutlich. Der eigene Anspruch an das Kapitel: Es soll die Leser in die Lage versetzen, »sich kritisch und vor allem objektiv mit den negativen Begleiterscheinungen des Internet auseinander zu setzen und sich an der Diskussion dieser Fragen zu beteiligen« (87). Die »sachlichen Hintergrundinformationen« entpuppen sich aber als altbekannte Allgemeinplätze: Viren mit Vorsicht aber ohne »Paranoia« begegnen; kriminelle Aktivitäten im Netz bedürfen einer grenzüberschreitenden Verfolgung und die ist bekanntlich schwierig (86–95).

Internet für Philologen ist eine verständliche Einführung in den Gebrauch des Internets, die auf Jargon verzichtet. Sie enthält besondere Hinweise für den wissenschaftlichen Nutzen des Internets durch Listen mit Internetadressen, die für wissenschaftliche Recherchen genutzt werden können. Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Fremdsprache finden wenig spezielle Hinweise.

Weniger gelungen ist das Einfühlen in die Bedürfnisse der Zielgruppe. Die Beispiele stammen zwar aus dem universitären Umfeld, das Niveau der Ausführungen ist aber häufig eher gering. Wer beim ersten Besuch im *Cyberspace* an die Hand genommen werden möchte, wird von dem Ratgeber *Internet für Philologen* profitieren.

Literatur

Baagner, Rainer; Koebe, Kristina: *wozu.was.wie. Literaturrecherche und Internet.* CD-ROM. Stuttgart: Philipp Reclam jun., 2000.

Balance TextArt: *Internet: Der rote Faden.* Düsseldorf: Sybex, (ohne Jahr).

Ditfurth, Christian von; Kathöfer, Ulrich: *Internet für Wirtschaftswissenschaftler.* Frankfurt; New York: Campus, 1997.

Lackerbauer, Ingo: *Internet.* München: Markt und Technik, 1999.

Levine, John R.; Levine Young, Margaret; Baroudi, Carol: *Internet für Dummies.* 5. Auflage. Bonn: MITP, 1999.

Nicol, Natascha; Albrecht, Ralf (Hrsg.): *Internet echt einfach.* Poing: Franzis, 2000.

Tierling, Eric: *Internet: problemlos online.* München: Heyne, 1999.

Günther, Carsten:
Prosodie und Sprachproduktion. Tübingen: Niemeyer, 1999 (Linguistische Arbeiten 401). – ISBN 3-484-30401-4. 285 Seiten, DM 128,–

(Stephan Stein, Saarbrücken)

»Der Ton macht die Musik« – die sprichwörtliche Redensart bringt zum Ausdruck, daß in natürlicher Kommunikation der Ton(fall), in dem wir etwas sagen, wichtiger sein kann als das, was wir sagen. Linguistisch ausgedrückt: Die prosodische Gestaltung von Äußerungen zeigt (mit) an, welchen propositionalen Gehalt Äußerungen haben (ein einfaches, mittlerweile klassisches Beispiel: *héute so und mórgen so – heute só und morgen só*, vgl. Erben 1972: 272) und welche Absichten

und Einstellungen der Sprecher hat. Trotz ihrer Bedeutung in mündlicher Kommunikation ist die Prosodie (als Sammelbezeichnung für Tonhöhe, Lautstärke, Sprechgeschwindigkeit, Akzent, Rhythmus und Pausen) erst in den letzten Jahren als interaktionell relevantes Signalisierungssystem in gesprochener Sprache verstärkt in den Fokus der linguistischen Gesprächsanalyse gerückt; in empirischen, auf authentischen Sprachdaten basierenden prosodischen Analysen konnte gezeigt werden, daß bestimmte Kombinationen prosodischer Merkmale systematisch für bestimmte kommunikative Funktionen eingesetzt werden (stellvertretend seien genannt: Selting 1995, Couper-Kuhlen/Selting 1996, Schönherr 1997 und Selting/Sandig 1997).

Die Arbeit von Günther liefert nun nicht einen Beitrag zur empirisch-interaktionellen, sondern zur theoretischen Prosodieforschung: Es handelt sich um eine in Methodik und Terminologie stark psycho- und computerlinguistisch geprägte Studie, die den »Entwurf eines kognitiv orientierten Modells zur Generierung und lautsprachlichen Realisierung abstrakter prosodischer Merkmale und dessen computerlinguistische Umsetzung im Rahmen eines Sprachproduktionssystems« (1) zum Ziel hat. Die Formulierung der Zielsetzung läßt erkennen, daß der Schwerpunkt auf der Modellierung prosodischer Merkmale in einem kognitiv orientierten Modell liegt. Von »kognitiver Orientierung« zu sprechen bedeutet, daß prosodische Prozesse spezifischen Verarbeitungsebenen der Sprachproduktion zugeordnet werden und »daß Architekturentscheidungen […] für das prosodische Planungssystem unter Bezug auf Eigenschaften der menschlichen Sprachproduktion wie Inkrementalität, Modularität, Versprecherproduktion und Sprechgeschwindigkeit getroffen werden« (3). Für diese Zwecke richtet Günther das Augenmerk auf die »abstrakte« (mit dem linguistischen System zusammenhängende) Seite der Prosodie und blendet die »konkrete« (artikulatorisch und akustisch vermittelte) Seite der Prosodie weitgehend aus (vgl. 9).

Die Arbeit gliedert sich neben »Einleitung« und »Zusammenfassung, Ausblick« in 5 Kapitel. Zunächst legt Günther die »Grundlagen«: Im Anschluß an wichtige Stationen der (oft widersprüchlichen) Geschichte des Begriffs »Prosodie« werden kurz wichtige pragmatische Funktionen (wie Hinweise auf die illokutionäre Rolle von Äußerungen und auf Einstellungen des Sprechers, Diskurssteuerung) sowie grammatische Funktionen prosodischer Phänomene erläutert (wie Kennzeichnen der Fokus/Hintergrund-Gliederung, des Satzmodus und der phrasalen Struktur, lexikalische Disambiguierung).

Der eigentlichen Begriffs- und Gegenstandsbestimmung ist das Kapitel »Prosodische Merkmale und Strukturen« gewidmet. In einem ersten Schritt werden die prosodischen Merkmale definiert und »bezüglich ihrer abstrakt phonologischen und ihrer konkret artikulatorischen, akustischen bzw. auditiven Ausprägung« abgegrenzt (47); im einzelnen charakterisiert Günther die prosodischen Merkmale ›Akzent‹ (Hervorhebung von Äußerungsteilen in einem Syntagma), ›Intonation‹ (Variation der Grundfrequenz in Äußerungen, Intonationskonturen), ›Quantität‹ (bedeutungsdistinktive Unterschiede der Lautdauer) und ›Junktur‹ (Markierung struktureller und diskursbedingter Grenzen durch Pausen sowie Grundfrequenz-, Lautdauer- und Rhythmusänderungen). Diese abstrakten prosodischen Merkmale werden in einem zweiten Schritt auf die prosodischen Struktureinheiten/Konstituenten ›Silbe‹, ›Fuß‹, ›Phonologisches Wort‹ und ›Phonologi-

sche Phrase‹ bezogen, die – als Domänen phonologischer Regelanwendungen – die Planungseinheiten in der Modellierung der prosodischen Sprachproduktionsprozesse bilden. Auf die Integration der prosodischen Konstituente ›Intonationsphrase‹ als Domäne der Realisierung von Grenztönen wird verzichtet (vgl. 86 und 209), weil Intonationskonturen »eine ausgesprochene Variabilität und oftmals schwer zu fassende Regularitäten« (86) aufweisen. Die als Bilanz dieses Kapitels präsentierte Prosodie-Definition (vgl. 90) macht deutlich, daß sich Günthers Zugang zur Prosodie über abstrakte prosodische Merkmale und Konstituenten erheblich von dem in gesprächsanalytischen Arbeiten vorherrschenden Verständnis von Prosodie als Oberbegriff für konkrete lautsprachliche Phänomene unterscheidet.

Im Anschluß an seine phänomenologischen und terminologischen Überlegungen wendet sich Günther dem Zusammenhang zwischen »Sprachproduktion und Prosodie« zu. Nach einem Überblick u. a. über das Sprachproduktionsmodell von Levelt (1989) wird das in Hamburg entwickelte Sprachproduktionssystem SYNPHONICS (»Syntactic and Phonological Realization of Incrementally Generated Conceptual Structures«) vorgestellt, »das auf eine umfassende Modellierung prosodischer und prosodierelevanter Prozesse ausgerichtet ist« (105) und »in dessen Rahmen die ebenenspezifische Anordnung prosodierelevanter Prozesse […] untersucht wird« (106). Um zu einer (theoretisch und computerlinguistisch) plausiblen Modellierung der prosodischen Prozesse zu kommen, werden die Eingabestrukturen für die prosodische Enkodierung systematisch in den an Levelt orientierten Prozeßkomponenten Konzeptualisierer (präverbale Planung), Formulator (grammatische und phonologische Enkodierung) und Artikulator (lautsprachliche Realisierung) verankert: Die abstrakte prosodische Spezifizierung einer Äußerung wird als Abfolge verschiedener formulatorinterner Prozesse modelliert, die eine prosodisch strukturierte und mit prosodischen Merkmalen versehene Eingabestruktur für den Artikulator liefern (vgl. 165).

Wie einerseits die prosodischen Merkmale und Konstituenten, andererseits die prosodischen Enkodierungsprozesse (Fokus-Akzent-Abbildung, prosodische Phrasierung und tonale Realisierung) formal modelliert werden können, ist Gegenstand des (umfangreichsten) Kapitels »Strukturen und Prozesse der prosodischen Enkodierung«. Mit seinen formalen Repräsentationen prosodischer Phänomene, die die Grundlage für die Computermodellierung im Rahmen des SYNPHONICS-Modells bilden, setzt das Buch in diesem Teil beim Leser allerdings Vorkenntnisse im Umgang mit merkmalsstrukturbasierten Formalismen voraus. Schließlich werden in dem knappen Kapitel »Die phonetische Realisierung makroprosodischer Merkmale und Strukturen« die artikulatorinternen Prozesse (phonetisch-artikulatorische und akustische Realisierung) skizziert. Leider vergleicht Günther nur an einem einzigen Beispiel die Tonkonturen und Grundfrequenzverläufe einer synthetisch erzeugten und einer entsprechenden natürlichsprachlichen Äußerung miteinander. Um die Ergebnisse und die Leistungsfähigkeit der Computerberechnungen beurteilen zu können, wären jedoch umfangreichere Beispielanalysen wünschenswert.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß Günther detailliert die Architektur eines Sprachproduktionsmodells beschreibt, das die prosodischen Planungsprozesse einzelnen Sprachverarbeitungsebenen

zuordnet. Insofern darf die Arbeit für die theoretische Prosodieforschung »den Anspruch der formalen Darstellung prosodischer Merkmale und Konstituenten und der Herstellung eines systematischen Zusammenhangs zum übrigen grammatischen System [erheben]« (268).
Ob die explizierten Verarbeitungsschritte der prosodischen Enkodierung und ihre Verankerung in einem Sprachproduktionsmodell nicht nur die theoretischen Grundlagen, sondern auch durch Integration in ein Sprachgenerierungssystem »den erhofften Qualitätssprung der lautsprachlichen Ausgabe erbringen« (269), ist abzuwarten. Ungeachtet dessen ist zu betonen, daß Günthers Modellierung nicht den Anspruch der kognitiven Adäquatheit erhebt (vgl. 128). Man muß sich stets vor Augen halten – und die ständige Verwendung der Begriffe »plausibel« / »Plausibilität« und vor allem »Modellierung« trägt nachhaltig dazu bei –, daß es sich bei Modellierungen linguistischer Phänomene für Zwecke der Computersimulation immer um Konstrukte handelt; diese bauen zwar auf einschlägigen Forschungsergebnissen (in Günthers Fall vor allem der Psycholinguistik, der Phonologie und der Phonetik) auf, ihnen liegen aber auch Prämissen, Eigenschaften und Annahmen zugrunde, deren Gültigkeit für die menschliche Sprachproduktion nicht verbindlich geklärt ist. Außerdem sind Modellbildungen an idealisierten Kommunikationssituationen und -strukturen orientiert, können daher die Komplexität und Heterogenität natürlicher Kommunikation nicht in Rechnung stellen (vgl. dazu 253).
Fazit: Das Buch von Günther stellt an den Leser hohe Ansprüche. Über weite Strecken ist es nur für Computerlinguisten von Nutzen. Profitieren kann von ihm aber auch, wer sich von der theoretischen Fundierung prosodischer Kategorien und von der Integration prosodischer Planungs- und Verarbeitungsschritte in ein Sprachproduktionsmodell ein Bild machen will.

Literatur

Couper-Kuhlen, Elizabeth; Selting, Margret (Hrsg.): *Prosody in conversation*. Cambridge: University Press, 1996.
Erben, Johannes: *Deutsche Grammatik. Ein Abriß*. 11. Auflage. München: Hueber, 1972.
Levelt, William J.: *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press, 1989.
Schönherr, Beatrix: *Syntax – Prosodie – nonverbale Kommunikation. Empirische Untersuchungen zur Interaktion sprachlicher und parasprachlicher Ausdrucksmittel im Gespräch*. Tübingen: Niemeyer, 1997.
Selting, Margret: *Prosodie im Gespräch. Aspekte einer interaktionalen Phonologie der Konversation*. Tübingen: Niemeyer, 1995.
Selting, Margret; Sandig, Barbara (Hrsg.): *Sprech- und Gesprächsstile*. Berlin; New York: de Gruyter, 1997.

Haftka, Brigitta:
Deutsche Wortstellung. Heidelberg: Groos, 1999 (Studienbibliographie Sprachwissenschaften 31). – ISBN 3-87276-844-1. 60 Seiten, DM 15,80

(Karl-Walter Florin, Bochum)

Warum das Verb in deutschen Hauptsätzen an der zweiten Stelle steht, beantwortet die Autorin nicht, aber unter den Ziffern 1.2 (Wortstellung), 2.1 (Stellungsfelder) und 2.3 (Verbale Einheiten) findet man sicherlich passende Literaturhinweise, um die Frage zu beantworten. Das dünne Bändchen ist eine Auswahlbibliographie, die auf ca. 40 Seiten wissenschaftliche Veröffentlichungen zum Themenkomplex »Wortstellung im Deutschen« zusammenstellt. Die Studienbibliographie wendet sich an diejenigen,

die sich mit dem Thema beschäftigen wollen, und will die »Einarbeitung erleichtern« (1).
Eine kurze Einführung umreißt wesentliche theoretische Ansätze zur Erklärung der Wortstellung. Die Autorin geht dabei von Behaghels »Gesetzen« aus dem Jahre 1932 aus, in denen bereits das Zusammenspiel von Lexikon, Syntax, Semantik, Phonologie sowie typologischer Besonderheiten und der Informationsstruktur einer Sprache für die Wortstellung angedeutet ist. Anschließend beschreibt sie kurz die verschiedenen Untersuchungsfelder, die für die Wortstellung relevant sind.
Der bibliographische Teil ist in fünf Kapitel eingeteilt: 1. Allgemeines (Grammatikmodelle, Syntaxdarstellungen, Generative Grammatik); 2. Satztopologie (Stellungsfelder, verbale Einheiten, Argumente und Komplemente, Adverbiale und Partikeln, komplexer Satz); 3. Topologie nichtverbaler Phrasen (Nominal-, Adjektiv-, Präpositionalphrase); 4. Informationsstruktur und Wortstellung; 5. Weitere Aspekte der Wortstellung (intonatorische, semantische, stilistische Aspekte, Spracherwerb). Die Titel sind einzeln mit einem fünfstelligen Ziffernsystem durchnumeriert und alphabetisch unter der jeweils passenden Überschrift aufgeführt.
Das abschließende Register besteht aus einem Personennamenregister und einem Register für Schlagwortsiglen und Sprachen. Mit den Siglen erhalten die Lesenden zusätzliche Informationen zu den Titeln. So weist beispielsweise »11205 Engel […] BIBLIO/EINF« (12) auf eine umfangreiche Bibliographie und auf den einführenden Charakter des Titels hin.
Auch wenn die Auswahl der Titel sicher das Einarbeiten in das Feld »Wortstellung« erleichtert, so schreckt die abstrakte Einführung der Bibliographie eher von einer näheren Beschäftigung ab.

Hagemann, Meike; Rottmann, Cornelia: **Selbst-Supervision für Lehrende. Konzept und Praxisleitfaden zur Selbstorganisation beruflicher Reflexion.** Weinheim; München: Juventa, 1999 (Pädagogisches Training). – ISBN 3-7799-0369-5. 199 Seiten, DM 26,80

(Werner Heidermann, Florianópolis / Brasilien)

Die Autorinnen nehmen einen weiten Anlauf. Im Theorieteil von rund 70 Seiten gehen sie von der Unübersichtlichkeit der Postmoderne aus und postulieren, in Anlehnung an Welsch, als eine neue Eigenschaft des Individuums seine »Pluralitätskompetenz«, das also, was man vorher vielleicht als Flexibilität oder Rollenkongruenz schon kannte. Die Ausführungen zur Postmoderne sind von provokativer Prägnanz – ob man diesem Konstrukt auf vier Seiten gerecht werden kann? »Spezifische Belastungen von Lehrenden« heißt ein Unterkapitel, die Belastungen sind jedoch alles andere als spezifisch; die Rahmenbedingungen, die skizziert werden, sind vielmehr ein Almanach gegenwärtiger gesellschaftlicher Widrigkeiten, vom »Anstieg der Gewaltbereitschaft« bis zur »globalen Umwelt (sic!)zerstörung«. Die »Hauptbelastungsfaktoren« beschreiben die verschiedenen Rollen des Lehrers, die »des Wissensvermittlers, des Beraters, des Helfers, des Beurteilers, des Erziehers, des Diziplinierenden (sic!), des ›Vaters‹, des ›Freundes‹, des Vorbildes und des Organisators«. Was ist daran neu? Diese Rollenvielfalt macht doch genau den Lehrerjob aus. Es geht weiter mit sogenannten Belastungsfaktoren: »Verantwortungsdruck«, »Daueranspannung«, »Entscheidungszwang unter Zeitdruck«, »Vorgaben durch Lehrpläne und Lernziele«, »Beherrschung von Gefühlen trotz persönlicher Betroffenheit«, »Im-Mittelpunkt-Stehen und Vorbild-Sein«, »Steuerung des Unterrichtsablaufes«. Sind die hier ge-

nannten »Hauptbelastungsfaktoren« nicht in Wirklichkeit Selbstverständlichkeiten eines eben anspruchsvollen Berufes? Dieses beinahe stereotype Lamentieren ist in etwa wie die Klage eines Piloten, der sich dadurch belastet fühlt, daß er immer fliegen muß.

Als beinahe zwangsläufige Konsequenz all der aufgelisteten Belastungen wird das Burnout-Syndrom dargestellt, bevor – endlich auf Seite 26 – ein zumindest allgemeiner Überblick über das Thema Supervision gegeben wird. Supervision, pädagogische Supervision und später Selbst-Supervision werden sorgfältig definiert. Bei der Bestimmung der Zielgruppe und der Ziele der Supervision kommt es allerdings immer wieder zu Wiederholungen, die nur sehr bedingt hilfreich, und zu Erläuterungen, die unbedingt überflüssig sind. Es wird beispielsweise erklärt, was die beiden Definitionselemente »berufsbegleitend« und »freiwillig« bedeuten.

Ein Schlüsselsatz im Theorieteil lautet: »Supervision soll die ›permanente Identitätskrise‹ erträglicher machen und hilft, daß man am Leben und an der Arbeit nicht immerzu verzweifeln muß« (36f.). Offenbar ist das den Autorinnen selbst zu düster, denn einen Absatz weiter schließen sie ausdrücklich »starke, identitätsbewußte Individuen« in die Zielgruppe ein. Der »Orientierungshilfe in der ›postmodernen‹ Gesellschaft« folgt die »Theoretische Orientierung« mit sehr gerafften Darstellungen der Humanistischen Psychologie, der Humanistischen Pädagogik, der Systemtheorie und des Radikalen Konstruktivismus.

Auf Seite 55 schließlich gelangt man – vorläufig – zur Selbst-Supervision und ihren »anthropologischen Kernsätzen«. Diese fünf Axiome werden angemessen und sachgerecht diskutiert. Als »Brücke« zwischen dem Theorieteil und den Übungen dient den Autorinnen eine Darstellung des Neurolinguistischen Programmierens (NLP). Noch einmal werden Grundannahmen genannt und erläutert, diesmal neun, deren erste und wichtigste so lautet: »Die Landkarte ist nicht das Gebiet«. Klar, daß diese Sprache noch erläuterungsbedürftiger ist als die der anthropologischen Kernsätze. Mit rund 30 Seiten nimmt das NLP denn auch einen breiten Raum ein.

Im folgenden wird begründet, wie und wieso das »Modell der neurologischen Ebenen im NLP« an die Bedürfnisse der Selbst-Supervision angepaßt wird. Genau hier stößt man auf die wohl bemerkenswerteste Inkongruenz des Buches. Während das NLP nämlich die Ebenen »Identität, Werte, Überzeugungen, Fähigkeiten, Verhalten, Umwelt« umfaßt, soll es bei der Selbst-Supervision nur noch um »Werte und Überzeugungen, Fähigkeiten, Umwelt« gehen. Die Kategorien »Verhalten« und »Identität« fallen also weg. Das Fehlen der Identitätsproblematik begründen die Autorinnen so: »Wir vernachlässigen die Ebene der Identität, weil sie Fragen berührt, die sehr stark den Kern der Persönlichkeit betreffen« (97). Sie bevorzugen hier die Supervision anstelle einer Selbst-Supervision. Stellt diese Reduzierung aber nicht die gesamte Konstruktion der Selbst-Supervision in Frage? Selbst-Supervision also doch nur ein preiswertes Provisorium, eine Schnupper-Supervision für Investitionsscheue? Wie soll denn die »vertiefte *Selbsterfahrung*« (101) stattfinden, wenn die Fragen der Identität außen vor bleiben?

Teil III bietet Übungen an. Die 25 Übungen sind eine Mixtur aus Autosuggestion und Meditation, Entspannung und positivem Denken, Gewissenserforschung und persönlicher Qualitätskontrolle; je nach Sensibilität und Durchhaltevermögen des Übenden können sie sicher sinnvoll sein. Für den Anfang empfehlen die Autoren einen »Vertrag mit sich selbst«, und ge-

meint ist nicht etwa ein gut bedachter Vorsatz, sondern ein veritabler Vertrag, dessen Entwurf in schönster Notarmanier mitgeliefert wird. Er schließt ab mit »Ich verspreche mir, ehrgeizig genug zu sein, um wirklich Geduld mit mir zu haben. Ort, Datum, Unterschrift« (114). Der Selbst-Supervisand zunächst einmal als sein eigener Beamter!
Dem Buch und insbesondere den Übungen fehlen fast ganz die berufsspezifischen Elemente und Fragestellungen, die im Titel »Selbst-Supervision für Lehrende« angekündigt werden. Das Fehlen von Beispielen aus dem Lehreralltag läßt sowohl den Theorie- als auch den Übungsteil merkwürdig blaß und steif und unlebendig bleiben.
Zu dieser Steifheit trägt im übrigen eine Sprache bei, die mal überwiegend bauchig, mal vorherrschend bürokratisch ist. Fürchterliche Metaphernversuche verleiden die Lektüre zuweilen. Ein Beispiel? »Diese sogenannten ›negativen‹ Gefühle können an Ihre Haustür klopfen, aber Sie müssen sie nicht zum Essen einladen.« (110) Eine seltsam klingende Ich-Bezogenheit kommt hinzu: »Geben Sie sich die Erlaubnis« (109), »Ich beende jetzt die bewußte Arbeit im Kontakt mit mir selbst« (118).
Noch etwas zur Sprache! Im Zusammenhang des von den Autorinnen empfohlenen Tagebuches heißt es zwar: »Lassen Sie bitte orthographische und literarische Schwächen Ihrer Eintragungen außer Acht.« (119) Diesen für ein Tagebuch legitimen Ratschlag hat man bei der drucktechnischen Umsetzung dieses Buches sehr gründlich befolgt. Bei schneller Lektüre finde ich über 50 Fehler. Und auch der verrutschte Druck in der Graphik auf Seite 108 läßt fragen, ob Manuskripte überhaupt noch auf Fehler hin überprüft werden. Beim »Progranimieren« (sic!) im Inhaltsverzeichnis zum Beispiel müßte doch jedes Rechtschreibprogramm zumindest um eine »Kreativbestätigung« bitten.
Zum Schluß noch ein Versäumnis und ein Vorschlag. Es ist die Rede davon, das Buch und auch die Übungen in einer Kleingruppe zu bearbeiten bzw. durchzuführen (106). Es fehlt aber jeder Hinweis auf etwaige Besonderheiten einer solchen Arbeit. Und zu den Übungen: Wäre es nicht sinnvoll und sehr viel wirkungsvoller, diese dem Buch auf Kassette oder auf CD beizulegen?

Hagemann, Meike; Rottmann, Cornelia:
Selbst-Supervision für Lehrende. Konzept und Praxisleitfaden zur Selbstorganisation beruflicher Reflexion. Weinheim; München: Juventa, 1999 (Pädagogisches Training). – ISBN 3-7799-0369-5. 199 Seiten, DM 26,80

(Wibke Saar, Jaunde/Kamerun)

Dieses ansprechend und übersichtlich gestaltete Buch richtete sich an LehrerInnen, TrainerInnen, DozentInnen in ihrer Doppel- und oftmals Mehrfachfunktion als WissensvermittlerInnen, BeraterInnen, HelferInnen, ErzieherInnen, OrganisatorInnen etc. Vor allem an die, die beruflich unzufrieden oder enttäuscht sind; die Kritik von außen seitens Eltern, SchülerInnen, KollegInnen bekommen; Probleme mit KollegInnen und/oder Vorgesetzten haben; müde sind; leer; keine Ideen mehr haben; keine Motivation; burn-out. An die, die Defiziten nachgehen wollen, oder einfach dem Wunsch nach Austausch und persönlicher/beruflicher/institutioneller Weiterentwicklung, ohne beurteilt oder kontrolliert zu werden.
Das kleine Praxishandbuch zur Selbst-Supervision von Hagemann/Rottmann definiert genau so seine Zielgruppe und macht, um es vorwegzunehmen, einen

im Durchschnitt guten Gesamteindruck, trotz einiger Beanstandungen. Es möchte dem/der Einzelnen Möglichkeiten aufzeigen, die eigene berufliche Praxis systematisch zu reflektieren, mit Belastungen besser umgehen zu lernen, sich mit professionellen Überzeugungen, Denk- und Verhaltensmustern auseinandersetzen zu lernen, die berufliche Wahrnehmung, das Denken und Fühlen zum Positiven zu wenden, sich selbst im Berufsalltag motivieren zu lernen.

Und dies wie bereits erwähnt in Einzelarbeit. Der Supervisand wird zum Supervisoren (und umgekehrt). Schnell werden hier die Grenzen der Selbst-Supervision bewußt, und auch Hagemann/Rottmann versäumen nicht auf diese hinzuweisen, was doch ein hinreichendes Problembewußtsein erkennen läßt: da SupervisandIn und SupervisorIn übereinfallen, ergibt sich nicht zuletzt ein »blinder Fleck«; die Arbeit und Perspektive der Supervisorin selbst muß unanalysiert bleiben, ein Aspekt, der dafür spricht, Selbst-Supervision doch eher nur als Ergänzung zu Einzel- oder Gruppensupervisionen zu betrachten, wie Hagemann/Rottmann selbst bemerken (69). Zudem: ein Selbst-Supervisand muß selbstbestimmt Ziel, Zeit, Ort und Methoden finden, sich mit Hilfe des Buches und der im Übungsteil angebotenen insgesamt 25 Übungen ein Übungsprogramm zusammenstellen, mit dem er/sie Werte und Überzeugungen in ihrer Relevanz für das Berufsleben, persönliche Fähigkeiten/Ressourcen und die berufliche Umwelt abklopft. Da ist von der hilfesuchenden, gestreßten Lehrkraft wirklich viel Selbstdisziplin, Durchhaltevermögen und Eigenverantwortlichkeit gefragt.

In den von den beiden Kieler Pädagoginnen Hagemann/Rottmann empfohlenen 1–2 Sitzungen à 40–60 Minuten wöchentlich über 6–12 Wochen hinweg soll der Supervisand drei aufeinander folgende Phasen absolvieren: die Vorbereitung (Wahl des Themas, Anlegen eines Supervisionstagebuchs für alle regelmäßig zu führenden Notizen und Protokolle, Einrichtung eines Rückzugsortes mit »positiv geankerten visuellen Reizen, die den Kontakt mit sich selbst ermöglichen«, 114), die themenbezogene Arbeit und die Auswertung selbst. Eventuelle Unzufriedenheit mit dem Supervisions-Ergebnis sollte, so Hagemann/Rottmann, dazu anhalten, zu überprüfen, wo Schwierigkeiten liegen, das Defizit auszumachen, die entsprechenden Arbeitsschritte zurückzugehen und am kritischen Punkt (wenn man ihn denn gefunden hat) den Neu-/Wiedereinstieg in die Selbst-Supervision zu wagen.

Wir sehen also ein äußerst mühevolles Unternehmen vor uns, das der erwartungsvollen, vom beruflichen Alltag gebeutelten LeserIn immer wieder die Frage aufdrängen mag: Soviel erforderliche Motivation und Energie für diese Form der Selbstarbeit bedarf eines ungeheuren Leidensdruckes und viel Zeit! Wäre da der Schritt in eine Supervisionsgruppe nicht letzlich naheliegender, da viel kräftesparender und damit effektiver?

Nichtsdestotrotz ist Hagemann/Rottmann zu danken für die in so klarer Sprache gefaßten Erläuterungen des Konzeptes von Supervision und ihrer Zielsetzungen im allgemeinen, der dargelegten theoretischen Orientierung ihres Ansatzes, bestehend aus der humanistischen Psychologie, der humanistischen Pädagogik und der Systemtheorie und dem daraus resultierenden Menschenbild im ersten Teil des Buches. Sehr anschaulich und einleuchtend wird im zweiten Teil des Buches das Neurolinguistische Programmieren (NLP) als Brücke zwischen Theorie und Praxis der Selbst-Supervision vorgestellt. Das NLP, dem die Annahme eines engen Zusammenhangs zwischen Körper, Sprache und

Gehirn zugrundeliegt, geht davon aus, daß alle internen Denkmuster a) sich aus den neurologischen Prozessen des Sehens, Hörens, Fühlens, Riechens und Schmeckens ableiten und b) schließlich in Sprache deutlich werden und wiederum durch Sprache beeinflußt werden können. Das NLP richtet sich auf eingeschliffene, problemerzeugende innere Programme und Denkmuster, die verändert und nach behaviouristischem Muster neu programmiert/konditioniert werden sollen. In dem dritten und letzten Teil stellt uns das Buch schließlich hierzu gedachte Übungen zur Verfügung.
Es bleibt bei allem ein schwankender Eindruck dieses Trainingsbuches: da ist zum einen die Klarheit und Anschaulichkeit der Aufgabenstellungen im Übungsteil und auch der vorangestellten theoretischen Ausführungen, die immerhin über die Hälfte des Buches ausmachen (warum eigentlich? Praxisleitfaden im wissenschaftlichen Gewand?); zum anderen aber zeigen sich im Theorieteil zu häufig immergleiche Wiederholungen: immer wieder wird ausgeholt, um z. B. die Zielgruppe, den Begriff der Supervision sowie vor allem das der Selbst-Supervision zugrunde gelegte Menschenbild, den autonomen, selbstverantwortlichen Menschen, erneut auszuführen. Eine Straffung dieser Ausführungen wäre wohl zum Vorteil dieses so praxisorientierten Handbuches gewesen.
Denn dann schließlich hat der Leser es (das Konzept) verstanden und kann sich endlich daran machen, seinen »SeSu-Raum« (Selbst-Supervisionsraum) einzurichten, wo er/sie »Farben, Kerzen und Musik, Unterlagen und Stifte bereitlegt, vielleicht macht er/sie sich eine Tasse Tee oder Kaffee und stellt sich seine Lieblingstasse hin […]« (115), bevor er dann solcher Art positiv geankert und motiviert die lange, doch gewiß nicht fruchtlose Arbeit mit sich aufnehmen kann.

Hahn, Heinz (Hrsg.):
Kulturunterschiede. Interdisziplinäre Konzepte zu kollektiven Identitäten und Mentalitäten. Frankfurt a. M.: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 1999 (SSIP 3). – ISBN 3-88939-477-9. 456 Seiten, DM 56,80

(Carola von Edlinger, Mainz)

Der Sammelband ist das Ergebnis eines von der ASKO Europa-Stiftung geförderten Studien- und Bildungsprogramms des Sozialwissenschaftlichen Studienkreises für internationale Probleme e. V. (SSIP) und führt aus unterschiedlichen Blickwinkeln die seit 1995 vom SSIP geführte Diskussion zum Thema »Mentalitätsprofile« weiter. Er stellt eine vorwiegend theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema dar und entwirft interdisziplinäre Konzepte zu »kollektiven Identitäten« und »Mentalitäten« und konzentriert sich auf eine Untersuchung der psychosozialen Ausprägung von Gesellschafts- und Kulturunterschieden, die sich durch »kollektive Identitäten« und »Mentalitäten« erschließen lassen. An dieser Stelle ist zu betonen, daß sowohl die *Bestimmung* von »kollektiven Identitäten« und »Mentalitäten« als auch die *Begriffe* selbst problematisch sind und zahlreiche Fragen hinsichtlich der Operationalisierung und theoretischen Verankerung aufwerfen. Mit einer Annäherung an diese Fragen beschäftigt sich der anspruchsvolle Sammelband, dessen thematische Vielfalt durch eine Diskussion der einzelnen Beiträge gewürdigt werden soll, gleichzeitig aber auch das diffuse Feld der »Kulturgeschichte« offen legt.
»Kollektive Identitäten« und »Mentalitäten« werden vom Standpunkt des Historikers, des Soziologen, des Kulturanthropologen, des Linguisten und des Psychologen an historischen, sozialen und kulturellen Verflechtungen untersucht. Norbert Elias nennt diese diversen Verflechtungen

»Figurationen« (203), welche die kollektiven oder individuellen Identitäten, Mentalitäten, Selbst- und Fremdbilder maßgeblich formieren. Anhand von Schlüsselbegriffen wie etwa »Geschichte«, »Gesellschaft«, »Kultur« und »Sprache« nähern sich die 22 Beiträge aus 10 Disziplinen den Kulturunterschieden auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen an.

Hasso Spode gibt einen kursorischen Überblick über die Genese der europäischen Mentalitätsgeschichte, wobei der Begriff »Mentalitätengeschichte« (Ulrich Raulff, 1987) seine Ausführungen über eine Disziplin mit offenen Rändern besser treffen würde. Armin Triebel problematisiert den soziologischen Gesellschaftsvergleich und weist auf die Gefahr hin, daß durch Vergleiche von Gesellschaften neue »Nationalismen und Ethnisierungen mit nationalen codes« (93) erst entstehen könnten. Juliana Roth untersucht anhand des diffusen Begriffes deutsche und russische »Eigenarten« (98). Statt einem im Beitragstitel angekündigten Differenzierungsmodell zum »Entziffern einer fremden Kultur« (95) werden deutsche und russische Interaktionsbeziehungen lediglich polarisiert.

Alexander Thomas nennt konkrete Beispiele für deutsch-chinesische und deutsch-amerikanische Interaktionsbeziehungen. Unterschiedliche Formen des Distanzmanagements seien nach Thomas bei Amerikanern in Form von Distanzminimierung (112) zu finden. Dagegen neigten Deutsche in Begegnungssituationen zur Distanzdifferenzierung (113). Hier verfällt Thomas in nicht hinterfragte Pauschalierungen. Konkrete Fallbeispiele fehlen auch als Beleg der kulturspezifischen Umgangsformen von chinesischen Managern, die angeblich daran interessiert seien, nur »Gesicht wahrende/Gesicht gebende« (119) Handlungen auszuführen.

Astrid Ertelt-Vieth gibt eine Einführung in die Vorteile und Grenzen der Lakunen-(Lücken-)Analyse, die als kulturvergleichende Analyse das Verhalten und die Sprache untersucht. Ulrike Haupt erörtert eine bikulturelle Arbeitssituation am Beispiel von Frankreich und Deutschland und die daraus entstehenden Mißverständnisse. Die wirtschaftlichen Systeme werden in ihrer Interdependenz zu Religion und Zeitfaktoren untersucht. Andreas König entwirft ein Modell zur Erschließung von kollektiver Identität über die Untersuchung von Sprechstilen und verweist auf die Rolle der Bildung bei der Entstehung von Identitätskonzepten und kollektiven Selbstbildern. Evgenij F. Tarasov und Natal'ja V. Ufimceva exemplifizieren ein Modell der russischen Ethnopsycholinguistik an Vorstellungen, die für Deutsche und Russen mit einer Zugfahrt verbunden sind. Außerdem wird über ein aktuelles Forschungsprojekt zu »Mentale Gestalten des menschlichen Körpers in verschiedenen Kulturen« (194) berichtet. Ulrike Heß-Meining leistet einen wichtigen Beitrag zur Klärung begrifflicher Unschärfen von »Identität«, »Mentalität« und »Habitus«. Der Habitusbegriff von Pierre Bourdieu und Norbert Elias wird ausführlich behandelt. Eine begriffliche Klärung nehmen auch Wolfgang Berg und Oliver Häußler vor. Berg befaßt sich vorwiegend mit »Kollektiver Identität«, Häußler diskutiert »reflexive Identität und Authentizität« (239) nach seinem Verständnis von »Mentalität«. Roland Wakenhut untersucht das Nationalbewußtsein deutscher, französischer und italienischer Herkunft. Er liefert empirische Befunde, die anhand nationaler Symbole ermittelt wurden. Interessant sind seine Ausführungen zur Ausbildung eines spezifischen Bewußtseins, das dem regionalen Bewußtsein den Vorzug vor der Ausbildung eines

europäischen oder nationalen Bewußtseins gibt.
Aus psychologischer Perspektive und in analytischer Schärfe wendet sich Gerhard Winter den Begriffen »Charakter«, »Mentalität« und »Identität« zu. Er diskutiert weniger Korrespondenzverhältnisse zwischen Kultur- und Identitätsfigurationen, sondern konzentriert sich auf die Herausarbeitung von Korrelationen zwischen einzelnen Persönlichkeitsmomenten und einzelnen Sozialisationsbedingungen (281). Außerdem geht er auf die Defizite der Mentalitätengeschichte (286–288) ein. Er begreift Mentalitäten nicht als Profile, sondern als Prozeßstudien »zur Sozialisation und Enkulturation bestimmter sozialer Gruppen in bestimmten Kontexten« und definiert sie als »Befund hochrangiger Abstraktionen und Schlußfolgerungen« (288). Nicole Stuckenberger und Ulrike Blanc stellen ethnologische Aspekte in Schule und Andragogik anhand eines Ghana-Projekts vor. Ziel solcher Projekte zur Herausarbeitung von Kulturunterschieden sei die Vermittlung »der Technik des Relativierens und des Perspektivenwechsels« (338) aus »einem kritischen Relativismus« (339). Sylvia Schroll-Machl diskutiert die Bedeutung von interkulturellen Trainingsseminaren im Rahmen der wirtschaftlichen Globalisierung. Inhaltliche Zielsetzungen und Didaktiken sowie exemplarisches Trainingsmaterial werden zur konkreten Aufarbeitung von Mißverständnissen (358–360) vorgestellt. Christoph I. Barmeyer porträtiert deutsch-französische Reibungseffekte in Handwerksbetrieben im Grenzgebiet von Saar-Lor-Lux (Saarland, Lothringen, Luxemburg). Daß geographische Nähe nicht unbedingt kulturelle Nähe bedeuten muß, sondern sogar ein mehr an »kultureller Blindheit« bedeuten kann, wird an kulturellen Mißverständnissen der Saar-Lor-Lux-Region exemplifiziert. Sofern jedoch das unterschiedliche semantische Potential im Deutschen und Französischen von »Handwerk« und »Kompetenz« (378–379) zur Klärung von Kulturunterschieden herangezogen wird, ist die Argumentationsweise nicht überzeugend. Denn etymologische Unterschiede ziehen nicht notwendigerweise kulturelle Unterschiede nach sich. Die unterschiedliche Heizkessel-Werbung in Frankreich und Deutschland (385–386) verengt die deutsche Werbestrategie auf die Vermittlung sachlicher Argumente und steht in keinem Zusammenhang zum Porträt von deutsch-französischen Reibungseffekten.
Stefan Rappenglück und Wolfgang Isenberg stellen das handlungsorientierte Kennenlernen von Kulturunterschieden am Beispiel von Simulationsspielen (»Stadterkundung«, 398–399; »Landentdeckung«, 401f.) vor. Die vorgegebenen Leitfragen zur »Stadterkundung« könnten interessanter ausfallen. Interessant ist der Beitrag von Eckhard Zimmermann zur Konzeption der Reiseführerserie *Polyglott Land und Leute*, die nach Mentalitäten, Individualverhalten und länderspezifischen Rahmenbedingungen aufgebaut ist. Eva Feldmann diskutiert den kulturellen Transformationsprozeß in Polen. Durch die politischen Veränderungen von 1989 habe die polnische Identität durch Bildungsprogramme neue Orientierungshilfe erhalten. Heinz-Günter Verster beschließt den Sammelband mit einer Problemskizze zur weiteren Diskussion von Mentalitätengeschichte, ihrer »begrifflichen Klärung, Operationalisierung, methodischen Annäherungsweise« sowie der bislang offenen Frage nach der »Theoriekonstruktion« (448).
Die einzelnen Beiträge vermitteln einen facettenreichen Einblick in die gegenwärtige Diskussion über das diffuse wie auch interessante Feld der Mentalitäten und kollektiven Identitäten in unterschiedlichen Praxisbereichen.

Henrici, Gert (in Zusammenarbeit mit Axel Hemminghaus):
Innovativ-alternative Lehrmethoden im Fremdsprachenunterricht. Eine annotierte Bibliographie bis 1997. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 1999 (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache 12). – ISBN 3-89676-145-5. 227 Seiten, DM 32,–

(Claudia Riemer, Hamburg)

Mit der vorliegenden Bibliographie liegt eine Arbeitshilfe vor, die es auf vielfältige Weise erlaubt, systematischen Einblick in das Feld der sogenannten »innovativ-alternativen« Lehrmethoden zu nehmen. Sie stellt – neben einem Themenschwerpunkt in der Fachzeitschrift *Fremdsprachen Lehren und Lernen* – einen weiteren Versuch des Herausgebers Henrici dar, eine Bestandsaufnahme dieses vielfältigen und kontrovers diskutierten Arbeitsbereichs vorzunehmen. Als Adressaten der Bibliographie werden alle »an dieser Thematik Interessierten«, genauer: Lehrende, Studierende, Fremdsprachenpraktiker genannt, denen »die Möglichkeit [gegeben werden soll], einen ersten und schnellen Zugang zu der mittlerweile umfassend vorliegenden Fachliteratur unterschiedlicher sprachlicher Herkunft zu bekommen, ohne allerdings den Anspruch auf Vollständigkeit zu stellen« (Buchumschlag). Ein Qualitätsmerkmal der Bibliographie ist ihre internationale Ausrichtung; nicht nur die Entwicklungen innerhalb der deutschsprachigen Fremdsprachendidaktik, sondern gerade auch die internationale Fachliteratur, die großen Einfluß auf die Entwicklung und Anwendung innovativ-alternativer Lehrmethoden im deutschsprachigen Raum hatte und hat, wird systematisch berücksichtigt. Die Bibliographie ist damit nicht nur für einen deutschsprachigen, sondern ebenso für einen internationalen Adressatenkreis geeignet.

Der Band besteht aus zwei Teilbibliographien, die unterschiedliche Zeiträume berücksichtigen: Teil 1 umfaßt den Zeitraum bis 1986 und ist deshalb vor allem für auch »historisch« orientierte Recherchen geeignet – ob man will oder nicht, in unserer auch fachwissenschaftlich schnelllebigen Zeit haben bereits 15 bis 20 Jahre alte Fachbeiträge leicht einen »historischen« Beigeschmack. Teilbibliographie 2 betrachtet den Zeitraum bis einschließlich 1997 und enthält auch Literaturhinweise aus dem Zeitraum bis 1986, die in Teil 1 nicht aufgeführt sind. Beide Teilbibliographien weisen ca. 700 Literatureinträge auf. Teil 2 ist auch elektronisch erfaßt (beim Herausgeber erhältlich). Daß beide Teilbibliographien nicht integriert wurden, führt aber natürlich dazu, daß der Recherchevorgang für den Nutzer verdoppelt wird. Neben der fehlenden inhaltlichen Integration irritieren auch unterschiedliche formale Konventionen (verschiedene Deskriptorensysteme), auch einige nicht aufgelöste Abkürzungen von Fachzeitschriften in Teilbibliographie 1 können Nutzern Probleme bereiten. Die Existenz und die inhaltlichen und formalen Unterschiede der beiden Teilbibliographien sind im Vorwort erklärt, es wird angegeben, daß die erste Teilbibliographie bereits in den 80er Jahren erstellt wurde und aus »pragmatischen Gründen« keine Anpassung erfolgen konnte.
Auf der anderen Seite wird dem Nutzer der Bibliographie durch eine Reihe sehr hilfreicher Mittel der Zugang zu unterschiedlichen Themenbereichen der innovativ-alternativen Methoden erleichtert: a) eine klare Systematik (identisch in beiden Teilbibliographien), genauer: Zweiteilung in a1) eine nach Autorinnen und Autoren alphabetisch geordnete Gesamtaufstellung aller Beiträge, sowie a2) eine thematisch nach den unterschiedlichen Ansätzen (Comprehension Ap-

proach, Community/Counseling Language Learning, Freinet, Humanistic Approach, Natural Approach, Psychodramaturgie, Suggestopädie, Silent Way, Total Physical Response, Waldorf etc.) sortierte Aufstellung. Dies erlaubt dem Nutzer, bei Interesse für bestimmte Unterrichtsmethodologien sofort auf ein spezifisches Literaturverzeichnis zurückzugreifen, ohne sich lange und mit viel Blättern mit einem Sachregister abmühen zu müssen (das deshalb in der Bibliographie auch ganz fehlt); b) die bibliographischen Angaben sind annotiert, d. h. jeder Literatureintrag ist mit Deskriptoren versehen. Der Nutzer kann sich mit Hilfe der Deskriptoren einen ersten, über die Aussagekraft des Titels des Beitrags hinausgehenden Eindruck verschaffen. Diese Deskriptoren (teilweise unterschiedlich in beiden Teilbibliographien) erfassen, welche Lehrmethoden/-ansätze behandelt werden, was insbesondere bei Überblicksartikeln hilfreich ist, welche Sprachen berücksichtigt werden, und geben weitere Informationen, wie z. B. Existenz von Abbildungen, Glossaren, Kassetten oder ob es sich um eine empirische Studie, eine Dissertation, eine Rezension oder einen Kongreßbericht handelt bzw. ob Lehr-/Lernmaterial enthalten ist. Daß die beiden Teilbibliographien mit teilweise verschiedenen inhaltlichen Deskriptoren arbeiten, erklärt sich aus dem unterschiedlichen zeitlichen Zuschnitt der beiden Teile: So enthält Teil 2 die zusätzlichen Deskriptoren »Tandem«, »Neurolinguistisches Programmieren« und »Lernen durch Lehren«, während »Créativité Expression«, »Jena Plan« und »Mnemonic Techniques« aus Teil 1 nicht mehr berücksichtigt werden.

Fazit: Mit dieser Bibliographie gelingt ein Einstieg in die Thematik leicht, und dank des bezahlbaren Preises fällt die Anschaffung leicht.

Literatur

Henrici, Gert (Hrsg.): »Innovativ-alternative Methoden« (Themenschwerpunkt). *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 25 (1996).

Henschelmann, Käthe:
Problembewußtes Übersetzen. Französisch–Deutsch. Ein Arbeitsbuch. Tübingen: Narr, 1999. – ISBN 3-8233-4969-4. 261 Seiten, DM 34,80

(Hartmut Nonnenmacher, Santiago de Compostela/Spanien)

Systematisierende Abhandlungen oder gar Lehrbücher über das Übersetzen zu schreiben ist deshalb so schwierig, weil man es beim Übersetzen – anders als etwa bei der (zumindest in der Vergangenheit) oft an selbstgebastelten Beispielsätzen orientierten grammatischen Reflexion – nicht mit abstrahierten Kategorien, sondern mit jeweils konkretem, empirisch gegebenem Sprachmaterial zu tun bekommt. Viele Übersetzungslehrbücher beschränken sich denn auch darauf, Sammlungen von Texten mit mehr oder minder ausführlich kommentierten Musterübersetzungen zur Verfügung zu stellen. Auch Käthe Henschelmann legt ihrem Arbeitsbuch zur französisch-deutschen Übersetzung ein Korpus von 17 französischen Texten mit erläuterten Übersetzungen ins Deutsche zugrunde. Doch versucht sie, dieses Textkorpus sowie die in ihm sich manifestierenden Übersetzungsschwierigkeiten in den Horizont ihres Konzepts vom »problembewußten Übersetzen« (so auch der Titel des Bandes) einzuordnen.

Diese »methodische Leitlinie des problembewußten Übersetzens« (243) entwickelt die Autorin in der Einleitung des Arbeitsbuchs. Das Auftreten von Übersetzungsproblemen läßt sich demnach

auf drei verschiedene Ursachenkomplexe zurückführen: auf die verschiedenen Sprachstrukturen in Ausgangs- und Zielsprache, auf Unterschiede des Kulturkontexts sowie auf unterschiedliche Konventionen für bestimmte Texttypen in den beiden Sprachen. Jedem dieser drei Bereiche ist ein Kapitel des Arbeitsbuches gewidmet, im dem nach jeweils einführenden theoretischen Überlegungen konkrete Übersetzungsprobleme anhand von Texten erläutert werden. So kommen im Kapitel »Sprachliche Mikro- und Makrostrukturen als Übersetzungsproblem« u. a. Probleme bei der Übersetzung von französischen Pluralformen zur Sprache (vgl. z. B. 35: »la lenteur« ist mit »die Langsamkeit« zu übersetzen, »les lenteurs« hingegen zumeist mit »die Schwerfälligkeit«), im Kapitel »Aspekte des Kulturkontextes« zeigt die Autorin u. a. anhand von französischen Ausgangstexten über Fremdenfeindlichkeit in Deutschland (Text 7) sowie über Laizismus in Frankreich (Text 8), wie unterschiedliche gesellschaftspolitische Begrifflichkeiten die Übersetzung erschweren können, und im Kapitel »Funktionstyp, Textsorte und funktionale Aspekte« werden u. a. die unterschiedlichen Konventionen für Textsorten wie Werbebrief (Text 16) oder Feuilleton (Text 17) im Französischen und im Deutschen aufgezeigt.

Wirkt das Konzept der Autorin, die nicht Musterlösungen vorgeben, sondern Problembewußtsein schaffen will, auch durchaus überzeugend, so sind zur konkreten Ausgestaltung dieses Konzepts doch einige kritische Bemerkungen angebracht. Der sprachliche Stil des Buches etwa entspricht in manchen Passagen eher einer linguistischen Abhandlung als einem verständlich geschriebenen Übersetzungslehrbuch für Studierende der Romanistik oder der Übersetzungswissenschaften – daß es sich um ein solches handele, wird aber durch den Untertitel *Ein Arbeitsbuch* suggeriert und auch im Vorwort ausdrücklich postuliert. Doch nicht nur durch manchmal unnötig komplizierte Formulierungen und entbehrliche sprachliche Pirouetten (vgl. etwa 26: »Der Übersetzungsunterricht ist resultatbezogen auf Textarbeit unter Übersetzungsbedingungen ausgerichtet. Betroffen sind alle textuellen Einheiten.«) büßt das Buch an Lesbarkeit ein, auch erschweren die recht häufigen Druckfehler, die auf eine nicht sehr sorgfältige Lektorierung schließen lassen, die Lektüre noch zusätzlich. Besonders störend sind solche Fehler natürlich, wenn sie die französische Orthographie betreffen (101: das Verb »gicler« wird mit einem überflüssigen accent circonflexe versehen; 154: »baladeur« wird fälschlich mit zwei »l« geschrieben), in Musterübersetzungen auftreten (Text 4; 96: »révolution industrielle« wird an einer Stelle in der deutschen Übertragung mit »Kulturrevolution« wiedergegeben) oder zu falschen Verweisen führen (188: in Erläuterung 11 zu Text 11 wird fälschlich auf Text 4, Erläuterung 15 statt auf Text 2, Erläuterung 5 verwiesen). Des öfteren bleibt die Autorin auch bei der Exemplifizierung ihrer Ausführungen zu lakonisch, wobei bisweilen schwer zu entscheiden ist, was gewollt elliptische Formulierung und was ungewollter Druckfehler ist. So wird etwa auf Seite 109 die »Titel-Übersetzung des Romans von A. Robbe-Grillet: La Jalousie« als »beredtes Beispiel« für die Schwierigkeiten, die bei der Übersetzung französischer Abstrakta auftreten können, zwar genannt, doch erst auf Seite 147 findet sich – in anderem Kontext und ohne Verweis – dieser Titel der deutschen Romanübersetzung von Elmar Tophoven (»Die Jalousie oder die Eifersucht«) dann tatsächlich.

Die – zumeist formalen – Mängel des Arbeitsbuches werden jedoch durch

seine inhaltlichen Qualitäten weitgehend aufgewogen. Sehr nützlich sowohl für den Übersetzungsunterricht als auch für das praktische Übersetzen ist etwa die Liste französischer Junktionen samt deutscher Äquivalente (125–129). Aufgrund ihres konsequent textbezogenen Vorgehens kann die Autorin gerade in diesem Bereich wertvolle Erkenntnisse gewinnen, so etwa hinsichtlich der textsortenabhängigen Übersetzung von *dès lors*, das in einem argumentativen Kontext eher als *folglich*, in einem narrativen Kontext dagegen eher als *daraufhin* zu übersetzen sei (vgl. 121). Von genauer Recherche zeugen die Anmerkungen über die Herkunft fester Ausdrücke v. a. aus dem politischen Bereich, so etwa über diejenige des Begriffs »les trente glorieuses« (die dreißig Jahre wirtschaftlichen Wachstums nach dem Zweiten Weltkrieg), den die Autorin auf einen Buchtitel aus dem Jahr 1979 zurückführen kann (148). Daneben findet sich in den Erläuterungen zur Übersetzung der Texte viel Aufschluß- und Hilfreiches für Übersetzungsunterricht wie -praxis, z. B. Hinweise darauf, daß die im Französischen häufigen »rhetorischen Konsekutivsatzgefüge« mit *pour que…* meist nicht wörtlich ins Deutsche übertragen werden können (vgl. 181), daß französisches *imparfait* gelegentlich mit deutschem Plusquamperfekt zu übersetzen ist (58/59), oder daß französisches *conditionnel* auch die Funktion der Markierung von Rederwähnung übernehmen kann und dann in der Übersetzung dementsprechende deutsche Äquivalente erfordert (188).
Das Fazit also: Es handelt sich um ein (allerdings eher für Lehrende von Übersetzungskursen als für Studierende) durchaus empfehlenswertes Arbeitsbuch, das durch seine kontrastierende Vorgehensweise Einsichten in sprachliche Strukturen sowohl des Französischen als auch des Deutschen eröffnet und seinem Anspruch gerecht wird, das »Problembewußtsein« der mit der französisch-deutschen Übersetzung Befaßten zu stärken.

Höffer, Uli:
Widersprüche. Düsseldorfer Unterrichtsmaterialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Düsseldorf: Studiengebiet DaF an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, 1999.– ISBN 3-00-004197-4. 185 Seiten, DM 28,–

(Claudia Bolsinger, Hamburg)

Widersprüche ist eine Textsammlung für den Landeskundeunterricht in Mittel- und Oberstufe für ausländische DeutschlehrerInnen, aber auch für das Selbststudium von Lernern und versteht sich nicht als Sprachlehrbuch, sondern als Zusatzmaterial. Das Arbeitsbuch entstand am DaF-Gebiet der Heinrich-Heine-Universität in Düsseldorf und ist von Uli Höffer herausgegeben.

Der Titel ist Programm, denn es geht um die Widersprüche und Spannungen gesellschaftlicher, kultureller Realität, die positiv als Motor für Veränderungen verstanden werden sollen. Neben aktuelle Sachtexte treten historische und literarische Texte, so daß die verschiedensten Aspekte deutscher Mentalität angerissen werden. Auf 185 Seiten werden vier Themenbereiche vorgestellt: »Verplant und spontan – Deutscher Alltag«, »Fremdes Land und zweite Heimat – Deutsche im Ausland, AusländerInnen in Deutschland«, »Untertanen und Bürger – Die Deutschen und ihr Staat« sowie »Bedrohung und Fortschritt – Entwicklung von Technik und Wirtschaft«. Im Anschluß findet der Benutzer einen Lösungsschlüssel und ein Quellenverzeichnis.

Jedes Kapitel beginnt mit einer Karikatur, die in das Thema einführen soll; es folgen Texte, Umfragen, Graphiken. Den Texten voraus geht meist eine kurze Frage, die Vorwissen aktiviert; es folgen – im Layout deutlich abgehoben – Fragen zum Inhalt, zur Gliederung, zum Wortschatz, zur Diskussion, zum Schreiben, zum Satzbau, teilweise auch zur Grammatik.
Was vor allem positiv auffällt, ist die sehr übersichtliche Gestaltung der Texte: mit Zeilenangaben sowie kursiv gesetzten Vokabeln, die in den Worterklärungen dem Lerner sehr gut und ausführlich nahegebracht werden, indem auch historische und kulturelle Dimensionen verfügbar gemacht werden, eine Aufgabe, die Wörterbücher kaum je leisten. Als ein Beispiel unter vielen seien die hervorragend erklärten Wörter zu einem *Zeit*-Artikel genannt: »Erbmasse«, »ich reite nicht für Deutschland«, »Ghetto«, »Richard Wagner«, »Jugendstilkrimskrams«.
Wer sich intensiv mit landeskundlichen Fragen beschäftigt, wird einige selbst bearbeitete Texte hier wiederfinden, nicht zuletzt, weil die Quellen, nicht nur aus der Literatur (Heine, Brecht, Kästner, Tucholsky), eher die üblichen sind (*Zeit*, *Spiegel* etc.). Die Übungen scheinen oft wenig originell oder erinnern an die alte Mittelstufenprüfung; manche orientieren sich an anderen Lehrwerken (etwa die Adjektivliste auf Seite 35 an *Grammatik à la carte*). Die Konsequenz ist, daß das Buch Lernerorientierung vermissen läßt: Die gestellten Aufgaben sind sehr global (»Welche Erfahrungen haben Sie mit Deutschen gemacht?«, 54, oder »Welche Gründe gibt es Ihrer Meinung nach für die heutige Stellung der Ausländerinnen und Ausländer auf dem Arbeitsmarkt?«, 62) und machen eine intensive Vorbereitung durch die Lehrkraft notwendig. Oft ist der Interpretationsrahmen nicht offen genug, Ankreuzen scheint dann eine einfache Lösung zu suggerieren, was andere Lösungen von vornherein ausschließt und das Selbstformulieren verhindert. Die Rezeption wird deutlich gelenkt (z. B. 68ff.), offene Textarbeit scheint nicht erwünscht. Die Verquikkung von inhaltlichen und grammatischen Aufgaben ist an manchen Stellen unglücklich: So wird zunächst über die rassistische Einstellung eines Deutschen gesprochen, um in dessen Tagesablauf danach die richtigen Verben einzusetzen (71). Eine Übersicht über die deutsche Geschichte in 74 Zeilen kann nur lückenhaft und kaum nachvollziehbar sein (121f.).
Zusammenfassend läßt sich sagen, daß sich das Buch als Quelle für landeskundliche Texte eignet, die hier vorbildlich aufbereitet werden; ob man die Aufgaben dazu in großem Maße übernehmen würde, bleibt fraglich.

Hohmann, Joachim S. (Hrsg.):
Sprichwort, Rätsel und Fabel im Deutschunterricht. Geschichte, Theorie und Didaktik »einfacher Formen«.
Frankfurt a. M.: Lang, 1999 (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts 38). – ISBN 3-631-34496-1. 354 Seiten, DM 89,–

(Beate Wolfsteiner, Regensburg)

Mit der Didaktik von Sprichwort, Rätsel und Fabel hat Joachim S. Hohmann ein Thema gewählt, das sich trotz zeitweiliger theoretischer Abstinenz und sogar Distanzierung seit dem Zweiten Weltkrieg als unterrichtspraktischer Dauerbrenner erwiesen hat.
Entsprechend den Prämissen der Reihe *Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts* verfolgt die Sammlung eine doppelte – historische und aktuelle – Zielsetzung. Der Herausgeber begründet dies in seinem Vorwort mit der spezifischen Bedeutung der drei Textsorten für den

Deutschunterricht in den letzten 50 Jahren. Interessant sei die Didaktik der »einfachen Formen« unter anderem deswegen, weil

> »dasselbe Textmaterial zu unterschiedlichen Zeiten ganz verschiedenartig instrumentalisiert und interpretiert worden ist und wird und […] darüber hinaus die Textsorten, um die es geht, von zeitgenössischen Autoren den bereits vorhandenen Textmaterialien durchaus ebenbürtig u. a. zum Zwecke des Gebrauchs an Schulen zu Gegenständen literarischer Produktion erhoben [werden]« (7).

Einen reizvollen Rückblick in die Geschichte der Literaturdidaktik stellt der Abdruck von in den frühen Jahrgängen der Zeitschrift *Deutschunterricht* publizierten Aufsätzen dar, so zum Beispiel Mathilde Hain: »Das Sprichwort« (*DU* 2, 15. Jg.), Walter Schäfer: »Die Fabel im Dienste der Spracherziehung« (*DU* 5, 7. Jg.) oder Josef Becker: »Grille und Ameise – Zum Verständnis von zwei Fabelfiguren« (*DU* 4, 12. Jg.).

Der Band gliedert sich in drei Teile, wobei jeweils eine fachwissenschaftliche Einführung (Hain: Sprichwort; Dünninger: Rätsel; Lecke, Hohmann: Fabel) von Beiträgen zur Didaktik der Textsorte aus verschiedenen Blickwinkeln begleitet wird. Die Aufsätze des Herausgebers sollen »die Beiträge der Autorinnen und Autoren thematisch [ordnen]« (23) und verknüpfen zu diesem Zweck die literaturwissenschaftliche mit der didaktischen Perspektive, was allerdings nicht immer nach einem für den Leser nachvollziehbaren Konzept geschieht.

Mathilde Hain befaßt sich mit Lebensgebieten sowie mit Wesen und Funktion des Sprichwortes und schließlich mit nationalen und landschaftlichen Unterschieden. Ausgehend von der Interdependenz zwischen den Bildwelten des Sprichwortes und der Kultur entwickelt Günther Hampel eine Unterrichtssequenz für herkunftsmäßig und muttersprachlich heterogene Klassen. Hampel empfiehlt für solche Lerngruppen das Sprichwort als Möglichkeit des interkulturellen Vergleichs, der Integration und der Förderung von Toleranz gegenüber fremden Kulturkreisen. Ein Gedanke, der sicher auch im DaF-Unterricht Beachtung verdient! Zum Thema Rätsel enthält der Band lediglich zwei Beiträge, den sehr dichten grundlegenden Aufsatz von Dünninger sowie Hinweise zur Didaktik des Rätsels vom Herausgeber selbst.

Der (wohl auch beabsichtigte) Schwerpunkt des Bandes liegt auf der Textsorte Fabel, mit der sich 7 der 11 Beiträge befassen. Während hier sowohl die fachwissenschaftliche als auch die didaktische Auseinandersetzung sehr informativ und detailliert ausfällt, würde man sich bei Rätsel und Sprichwort nicht nur aus Gründen der Ausgewogenheit vor allem für die Unterrichtspraxis eine umfangreichere Dokumentation wünschen. Als sehr interessant erweist sich freilich die Behandlung der Fabel, sowohl unter historischem Blickwinkel als auch unter dem Aspekt neuerer didaktischer Positionen. Zwei Fragestellungen treten hier in den Vordergrund:

1. Die moralisch-lehrhafte Aussage der Fabel verbunden mit der Kritik an der Einengung interpretativer Ansätze auf diese Funktion. Allen Beiträgen gemeinsam ist die Warnung vor einer Begrenzung der Fabel auf ein rein didaktisch-moralisierendes Verständnis, »zumal Erfahrungen zeigen, daß Schüler oberer Klassen zunehmend eine Aneignung von Texten ablehnen, die ihnen nicht genügend Freiräume zur Sinnsuche und Sinngebung läßt« (Höfner, 265).
2. Das Problem der Altersadäquatheit ihrer Behandlung im Unterricht. Hier sind drei Entwicklungsstufen augenfällig: Während Schäfer (1954) im Ein-

klang mit der didaktischen Diskussion in den fünfziger Jahren dafür plädiert, die Fabel »aus der Unterstufe heraus[zu]nehmen« (179), da die zu frühe Behandlung eine Verflachung der Texte mit sich bringe, ist in der Mehrzahl der Lehrpläne in den deutschen Bundesländern eine Beschäftigung mit der Fabel insbesondere auf der Unter- oder Orientierungsstufe bzw. sogar in der Grundschule vorgesehen.

Dagegen sprechen sich jüngere Studien für die Wiedereinführung der Fabel auf der Oberstufe, allerdings unter neuer methodischer Schwerpunktsetzung aus. Dies zeigt sich in den Beiträgen von Joachim S. Hohmann (»›Kaum war das Wort gesagt, ward er zerrissen …‹ – Die Fabel im Deutschunterricht«), Marion Höfner (»Kreativer Umgang mit Fabeln auf der gymnasialen Oberstufe«) oder Monika Hähnel (»Produktionsorientierte Aufgaben zu Fabeln in kritischer Sicht«). Monika Baltes und Kristina Calvert (»Philosophieren mit Fabeln«) beweisen jedoch auch, daß die Fabel damit nicht völlig aus den unteren Klassen verbannt werden muß. Die produktionsorientierte Ausrichtung der Fabeldidaktik, die bereits bei Schäfer anklingt, wird in allen neueren Beiträgen fortgesetzt und ausgebaut. Hervorzuheben sind hier insbesondere die gut strukturierten und praxisbezogenen Arbeiten von Monika Hähnel und Baltes/Calvert, die realisierbare und offensichtlich auch erprobte Anregungen und Modelle für den Deutschunterricht vorstellen.

Fazit: Es liegt in der Natur der Sache, daß eine Aufsatzsammlung ein Thema nicht ausschöpfen, sondern nur anreißen und eine Diskussion anregen kann. Vor allem für die Fabel liefert der Band interessante Einblicke in traditionelle und neue Positionen und enthält neben den eher wissenschaftshistorischen Perspektiven überraschend konkrete Anregungen zur Unterrichtsgestaltung (auch dank der großen Zahl von Textbeispielen). Für die Didaktik des Deutschen als Fremdsprache sind die Modelle zwar in der vorliegenden Form kaum einsetzbar, doch auch hier erhält der Lehrer gerade aufgrund der Kürze, der kulturellen Aussagekraft und der originellen sprachlichen Gestaltung von Fabel, Sprichwort und Rätsel manche Ideen und Textgrundlagen für den Unterricht.

Literatur

Lange Günter; Marquardt, Doris; Petzoldt, Leander; Ziesenis, Werner (Hrsg.): *Textarten – didaktisch. Eine Hilfe für den Literaturunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1993.

Ziesenis, Werner: »Fabel und Parabel im Unterricht.« In: Lange, Günther; Neumann, Karl; Ziesenis, Werner (Hrsg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2: Literaturdidaktik. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik*. 5. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1994, 530–556.

Droth, Heike: »›Eine gute Fabel nützt, indem sie vergnügt.‹ (Christian Fürchtegott Gellert). Eine Unterrichtseinheit für das 5. und 6. Schuljahr«, *Deutschunterricht* 51 (1998), 193–199.

Hoppe, Gabriele:
Das Präfix *ex*-. Beiträge zur Lehn-Wortbildung. Tübingen: Narr, 1999 (Studien zur deutschen Sprache 15). – ISBN 3-8233-5145-1. 270 Seiten, DM 120,–

(Eva Sommer, Wilhelmshaven)

Eine erste neugierige Durchsicht des Werkes vermittelt den Eindruck, es enthalte eigentlich mehrere Bücher: eine 50-seitige »Einführung in den Gegenstandsbereich« (Gabriele Hoppe, Elisabeth Link), die fast dreimal so lange titelgebende Abhandlung »Das Präfix *ex*-« (Ga-

briele Hoppe) und den nochmals gut 50 Seiten umfassenden »Belegteil«.

Damit zeichnen sich schon die verschiedenen denkbaren Einsatzmöglichkeiten des Werkes ab: Wer an den wissenschaftshistorischen Entwicklungsschritten interessiert ist, wird sich an den ersten Teil halten und dort erfahren, daß diese Arbeit in eine Reihe mit anderen gehört, die sich mit anderen »initialen Lehnwort-Einheiten« für ›Raum und Zeit‹ befassen (*inter, trans, post, prä, neo*) – und daß die Sekundärliteratur-Liste im Anhang deswegen so relativ kurz ist. Die naheliegende Frage, was an diesem Ansatz neu und beachtenswert ist, wird relativ kurz gestreift – mit Hinweis auf das Fortschreiten von den Lehnwörtern zu den »Lehn-Kombinemen […] unterhalb des Wortrangs«. Eine einfachere, vielleicht vereinfachende Antwort ergibt sich, wenn man über das Buch hinaus zurückblickt auf die traditionelle germanistische Sprachwissenschaft, die um 1980 den Begriff und das Phänomen *Präfix* als »Unterklasse der Ableitung« noch »kaum berücksichtigt« (Lipka/Günther 1981: 3), dann vor allem die Präfixe der deutschsprachigen Verben bearbeitet (*be-, ent-, er-, ver-* usw.) und ein »sonstiges« fremdsprachiges Präfix wie *ex-* erst im anschließenden Jahrzehnt zunehmend thematisiert (vgl. Eichinger, Hundsnurscher, Zifonun). Trotz dieser inzwischen vergangenen Zeit will die »Einführung in den Gegenstandsbereich« aber noch nicht von einer abgeschlossenen »Materialbasis« ausgehen und die vorliegende Arbeit daher nur als Vorbedingung für die notwendige und angestrebte lexikographische Dokumentation einordnen; deren jüngste Sekundärquellen in den Literaturangaben des Anhangs stammen aus dem Jahre 1992, z. B. eine Tübinger Publikation, die verschiedene Teilkapitel zum Thema *Präfix* enthält (Fleischer/Barz 1992).

Erstes Fazit: DaF-Interessierte und Unterrichtende sind sicherlich auch an Theorie interessiert, aber weniger an einem solchen wissenschaftshistorischen Durst- und Durchgangs-Stadium. Sie werden sich also mit neuem Mut dem zweiten Teil zuwenden – nicht dessen Inhaltsverzeichnis, das den Aufbau zwar sehr detailliert, aber in sehr spezialisierter Linguistik-Terminologie darbietet, sondern der erhofften Darstellung der Beispiele. Die gibt es dann in verschiedenen Auflistungen: chronologisch (57–63), alphabetisch (63–96), nach Schreibweise mit/ohne Bindestrich (76–79). Aber es überwiegen die Untersuchungen von Beispiel-Gruppen nach (teils syn-, teils diachronischen) linguistischen Kriterien, vor allem nach ihrer grammatischen Struktur (z. B. Wortart-Bestandteilen) und nach ihrer Semantik (z. B. Umschreib- oder Ersetzbarkeit durch *früher, jetzt, verflossen, noch* usw.).

Zweites Fazit: Was der Buchtitel und die Überschrift des zweiten Teils versprechen, wird wohl eher der dritte Teil bringen – das konkrete Material zum »Präfix *ex-*«, aus dem sich für die eigene Unterrichts- und Sprach-Arbeit schöpfen ließe. Tatsächlich sind dort (195–252) unter dem Titel »Belegteil« die zuvor aufgelisteten und untersuchten Beispiele lexikonartig aufgeführt, obwohl der Begriff »Lexikon« ausdrücklich abgelehnt wird (wegen der »okkasionellen«, nicht lexikalisierbar »verfestigten« Kombinationsweise). Die Beispiele erscheinen nicht alphabetisch, sondern nach der Chronologie ihres ersten belegbaren Auftretens, mit Kurz-Definition und Kontext (als Zitat oder als Verweis auf eine frühere Passage des Buches), von »ex consule/Ex-Konsul (1734)« bis »Ex-Hippie (1995)« – dieses Ende mit 24 Belegen aus dem Jahr 1994 und nur noch drei neuen aus 1995 kommt für das Lesepublikum des

Erscheinungszeitraums 1999/2000 allerdings überraschend.
Drittes Fazit: Für Wortschatz-Arbeit, Purismus-Diskussion, Sprachgeschichte, Text-Aktualisierung, Erschließung der Gegenwartssprache, Sprachkontakt und Sprachvergleich in Lehrbüchern und Kursstunden braucht der Unterricht, in DaF und in Deutsch/Fremdsprachen allgemein, eine fundierte wissenschaftliche Erforschung der Wortbildung – aber nicht dieses Buch.

Literatur

Fleischer, Wolfgang; Barz, Irmhild: *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Unter Mitarbeit von Marianne Schröder. Tübingen: Narr, 1992.
Lipka, Leonhard; Günther, Hartmut (Hrsg.): *Wortbildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1981.

Hufeisen, Britta; Neuner, Gerhard:
Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin; München: Langenscheidt, 1999 (Fernstudieneinheit 16). – ISBN 3-468-49657-5. 138 Seiten, DM 13,90

(Huei-ling Yen, Bielefeld)

Was ist angewandte Linguistik? Wie ist ihr Bezug zum Fremdsprachenunterricht Deutsch? Mit dem vorliegenden Band möchten die Verfasser in diese Fragestellungen einführen.
Das Buch ist in zwei große Teile aufgeteilt: Nach einer Beschreibung des Verhältnisses von theoretischer zu angewandter Linguistik in Kapitel 1 und der Diskussion des Einflusses von Mehrsprachigkeit auf den Spracherwerbsprozeß (Kap. 2) wird in den Kapiteln 3 bis 5 ein Überblick über die für den Fremdsprachenunterricht wichtigen Teilgebiete der Linguistik gegeben.
Kapitel 3 – die Kontrastive Linguistik, die die theoretische Grundlage für die Prognose des Schwierigkeitsgrades der Zielsprache und die Fehleranalyse bietet.
Kapitel 4 – die Soziolinguistik, die Fragen nach der sozialen Bedeutung des Sprachsystems und des Sprachgebrauchs behandelt. Die konkret an praktischen Beispielen orientierten Aufgaben fordern die Leser auf, soziolinguistische Erkenntnisse in ihrem alltäglichen Umfeld herauszufinden. Dadurch werden die behandelten Begriffe verfestigt.
Kapitel 5 – die Pragmalinguistik, die für die Ausbildung der fremdsprachigen kommunikativen Kompetenz sehr wichtig ist, weil nicht nur explizite, sondern auch implizite Sprechakte sowie außersprachliche Mittel fürs Verstehen und Sprachhandeln in der Fremdsprache notwendig sind. Berechtigterweise werden pragmalinguistische Ansätze in Lehrbücher integriert, damit sie auch der Sensibilisierung der Lehrenden dienlich sind.
Im zweiten Teil werden Anwendungsgebiete der Linguistik im fremdsprachlichen Deutschunterricht an drei Beispielen – Grammatikmodelle (Kap. 6), Fehleranalyse (Kap. 7) und Lehrmaterialentwicklung (Kap. 8) – verdeutlicht. Als ausgesprochen positiv hervorzuheben ist, daß die Stärken und Schwächen verschiedener Konzepte berücksichtigt werden. Die Leser können je nach Bedarf und Zielgruppe das Konzept auswählen und in ihrer Unterrichtspraxis anwenden. Zur Lehrwerkerstellung werden nach der Darstellung des didaktischen Rahmens der Lehrwerkentwicklung deren Planungsschritte, z. B. das Anlegen einer Grammatikprogression oder die Entscheidung für die Aufnahme bestimmter Textsorten, exemplarisch vorgestellt.
Zum Layout des Buches: Der vorliegende Band ist in einer lesefreundlichen Schriftgröße gedruckt. Am Seitenrand werden

Überschriften, Stichwörter und Hinweise angezeigt, wodurch die Leser die nachzuschlagenden Begriffe sehr schnell finden können. Für eine weitere Beschäftigung oder Vertiefung des Themas steht eine Literaturliste bereit, die sowohl die zitierte Literatur als auch Lehrwerke und empfohlene Literatur beinhaltet. Insgesamt hat diese Studieneinheit einen übersichtlichen Aufbau, und die Beispiele und Aufgaben samt Lösungsschlüssel machen diesen Band für das Selbststudium geeeignet. Für Studierende und Lehrende des Faches Deutsch als Fremdsprache ist das Buch ohne Einschränkung zu empfehlen.

Ickler, Theodor:
Das Rechtschreib-Wörterbuch: *Sinnvoll* schreiben, trennen, Zeichen setzen. St. Goar: Leibniz Verlag, 2000. – ISBN 3-931155-14-5. 519 Seiten, DM 29,80

(Fritz Neubauer, Bielefeld)

Einige Wochen vor dem Erscheinen der 22. Auflage des Duden (Scholze-Stubenrecht 2000), die teilweise wohl auch deswegen erscheinen mußte, weil die Zwischenstaatliche Kommission für deutsche Rechtschreibung in ihrem »Zweiten Bericht« bei den nach 1996 erschienenen Wörterbüchern »offensichtliche Fehleinträge« festgestellt hatte und die Verlage aufgefordert hatte, daß der Neuauflage des Bertelsmann-Wörterbuchs »andere[n] Wörterbücher […] so bald als möglich folgen« sollten, erschien der vorliegende Band, der angesichts der Verwirrung zwischen den verschiedenen Orthographie-Varianten, Haus-Orthographien, Nachrichtenagenturen-Orthographie usw. vorschlägt, »in dieser Situation […] sollte man bei der herkömmlichen Orthographie bleiben«.

Das heißt, daß zwar größtenteils der Stand der Orthographie nach dem Stand der 20. Auflage des Duden aus dem Jahre 1991 neu präsentiert wird, allerdings nicht unbedingt in der Form und im Umfang des Duden. Es ist in der Tat nicht nachzuvollziehen, warum ein Orthographie-Wörterbuch jemandem, der herausfinden wollte, wie man das Wort *Imperialismus* schreibt, auch noch die Information vermitteln muß, daß die Bedeutung des Wortes »das Streben von Großmächten nach wirtschaftlicher, politischer u. militärischer Vorherrschaft« ist. Dafür gibt es einsprachige Bedeutungswörterbücher oder Fremdwörterbücher. In den ersten Duden-Auflagen waren die Einträge auch noch nicht so »übermäßig aufgebläht« (10), denn Konrad Duden ging von der Voraussetzung aus: »wer wissen will, wie ein Wort geschrieben wird, die Bedeutung desselben kennt« (Duden 1880: X). Ickler kehrt also mit seinem Wörterbuch zu den früheren klassischen Varianten eines orthographischen Wörterbuchs im eigentlichen Sinne zurück, wie es auch ursprünglich von Konrad Duden praktiziert wurde. Immerhin gibt Duden (1880) als grammatische Information bei Substantiven den Artikel (und damit das Genus), die Genetiv- und Pluralform an, was ich mir im Interesse der DaF-Lernenden für zukünftige Auflagen auch bei Ickler wünschen würde.

Das ist nicht nur der Fall bei der Form, sondern auch bei der Regelbasis, die nach Icklers Ansicht die Duden-Redaktion »mehr und mehr in allzu engherziger Weise auslegte, so daß es zu zahlreichen Haarspaltereien und unrealistischen Einzelfestlegungen gekommen war« (10). Dieser »starren und wirklichkeitsfremden Festlegung«, z. B. bei dem oft als Rechtfertigung für eine Rechtschreibreform nach der Art der »Gemeinsamen Absichtserklärung zur Neuregelung der

deutschen Rechtschreibung« (GA) aus dem Jahr 1996 herangezogenen *radfahren* vs. *Auto fahren*, setzt Ickler ein »Rad fahren, auch radfahren« entgegen. Diese fakultative Zusammensetzung sieht er auch bei Wörtern wie *blindfliegen, dableiben, ernstnehmen, kaltstellen, kennenlernen, schwarzarbeiten, spazierengehen, zugrundeliegen* usw., die in den GA-hörigen Wörterbüchern nach philologisch begründeten Regeln teils getrennt-, teils zusammengeschrieben werden sollen, teilweise auch das Auswendiglernen von 92 Partikeln erfordern (siehe § 34 (1) der GA). Zum Unterschied von den Vorschlägen in der GA basieren diese Versionen auf einer Auswertung von Korpora, in denen der tatsächliche Sprachgebrauch ausgewertet wurde, wie das in der zeitgenössischen Linguistik üblich ist, statt nach Diskussionen im Kollegenkreis am grünen Tisch über Festlegungen zu entscheiden, die der natürlichen Entwicklung der Sprache zuwiderlaufen.

Weniger Freiraum läßt Ickler bei den Worttrennungen am Zeilenende, denn »die Trennprogramme brauchen eindeutige Vorgaben« (12). Zu den wenigen Regeln hier gehört allerdings das Nichtabtrennen einzelner Vokalbuchstaben, aber auch die Trennung verdoppelter Konsonantenbuchstaben, zu denen z. B. auch *ck* gehört, das nach der GA eigenartigerweise nicht mehr getrennt werden soll, Buchstabenfolgen wie *ch* und *sch* werden natürlich nicht getrennt, eine Unterscheidung, die auch gut zu vermitteln ist. Während Ickler bei Nichttrennung von ungleichen Vokalen (*Idea-list*, aber nicht *Ide-alist*) bereit ist, von dieser Duden-Regel aus dem Jahre 1991 abzugehen und beides zuzulassen, ist beim *st* eine Aufweichung nicht vorgesehen, obwohl es dafür kaum noch eine Begründung gibt außer den bekannten Sprüchen. Vielleicht wäre hier doch auch eine Lockerung möglich gewesen.

Am interessantesten in diesem Band ist der Versuch der unterschiedlichen Beschreibung der Orthographie für verschiedene Zielgruppen: Dem Vorwort folgt eine 16seitige »Kurze Anleitung zum rechten Schreiben«, die in »einer vereinfachten, allgemeinverständlichen Form« das enthält, was »ein gebildeter Erwachsener über die deutsche Rechtschreibung weiß«. Erst danach folgen auf 34 weiteren Seiten »Die Hauptregeln der deutschen Orthographie« in 29 Paragraphen. Die »Gemeinsame Absichtserklärung«, auf der die Veränderungsvorschläge aus dem Jahre 1996 basieren, brauchte dazu 111 Paragraphen mit zahllosen Artikeln mit Ergänzungen und Ausnahmen. Und auch die 22. Duden-Auflage aus dem Jahre 2000 kommt auf 169 Abschnitte (vgl. Scholze-Stubenrecht 2000). Die in den »Reformbemühungen« postulierte, aber von den verschiedenen Kommissionen in jahrelanger Arbeit nicht geleistete Vereinfachung läßt sich dagegen in diesem von einer Person verfaßten Band exemplarisch beobachten. Mit Sicherheit kann damit sowohl im muttersprachlichen als auch im DaF-Unterricht sinnvoller gearbeitet werden, als dies bei den vergleichbaren Publikationen der Fall ist.

Von daher ist zu hoffen, daß nicht nur die inhaltliche Behandlung der Orthographie mit der Öffnung von Freiräumen an den Stellen, wo das sinnvoll ist, der Normierung an denen, wo es notwendig ist, sondern auch die Form der Darstellung nach der Wiederherstellung einer Einheitsorthographie durch die weitere Reform der »Reform« in künftige Versionen von Orthographien einfließen möge.

Literatur

Duden, Konrad: *Vollständiges Orthographisches Wörterbuch der deutschen Sprache.* Leipzig: Bibliographisches Institut, 1880. Faksimile-Ausgabe 1980.

»Gemeinsame Absichtserklärung zur Neuregelung der deutschen Rechtschreibung«. In: *Deutsche Rechtschreibung. Regeln und Wörterverzeichnis: Text der amtlichen Regelung*. Tübingen: Narr, 1996.

Scholze-Stubenrecht, Werner et al.: *Duden: Die deutsche Rechtschreibung*. 22. Auflage. Mannheim: Dudenverlag, 2000.

Zwischenstaatliche Kommission für deutsche Rechtschreibung: *Zweiter Bericht (Februar 1998 – Dezember 1999*. Manuskript. Januar 2000.

Jakobs, Eva-Maria:
Textvernetzung in den Wissenschaften. Zitat und Verweis als Ergebnis rezeptiven, reproduktiven und produktiven Handelns. Tübingen: Niemeyer, 1999 (Germanistische Linguistik 210). – ISBN 3-484-31210-6. 398 Seiten, DM 178,–

(Carsten Hennig, Timişoara/Rumänien)

Vorliegende Arbeit basiert auf der Habilitationsschrift der Autorin. Sie versucht darzustellen, auf welche Art und Weise Texte mittels Verweis und Zitation in Beziehung treten, wie unterschiedliche Diskurswelten in Verbindung treten können. Untersuchungsgegenstand ist die wissenschaftliche Kommunikation, wie sie in Fachzeitschriftenaufsätzen stattfindet.

Die Arbeit ist in vier Teile gegliedert. Im ersten werden Gegenstand und Anliegen der Arbeit, der Rückgriff auf verschiedene Texte der Fachliteratur in Zeitschriftenaufsätzen, erklärt. Dabei betrachtet die Autorin »das Phänomen der Kommunikation mit Texten als System […], dessen Komponenten sich als Subsysteme konzeptualisieren lassen, die ihrerseits aus Subsystemen bestehen« (92). Die Autorin grenzt ihren Untersuchungsbereich auf Zitation und Verweis als zwei Möglichkeiten, konkrete Texte in Beziehung zu setzen, ein. Darüber hinaus findet eine wissenschaftliche Standortbestimmung statt. Zur Stützung der von der Autorin entwickelten Annahmen werden bei einer Befragung von Studenten und Wissenschaftlern erhobene Daten zum »textproduktiven Umgang mit Fachliteratur« (92) herangezogen. Das berücksichtigte Textmaterial bestand vor allem aus Aufsätzen in linguistischen Fachzeitschriften.

Im zweiten Teil der Arbeit werden zunächst verschiedene Verfahren des Zitierens und Verweisens erörtert, sowohl unter formalem Aspekt als auch mit Hinblick auf deren Leistung bei der inhaltlichen Verknüpfung von Texten, bei deren wissenschaftlicher Verortung, bei der Zuordnung des Autors zu wissenschaftlichen Gruppen bzw. Schulen und Traditionen.

Im dritten Teil der Arbeit versucht die Autorin aufzuzeigen »[…] wie und warum Autoren auf andere Texte zurückgreifen und durch welche Faktoren dieser Prozeß und sein Resultat beeinflußt werden« (135). Dabei versucht sie nachzuweisen, daß Bezugnahmen auf Texte anderer Autoren über das Zitieren, Verweisen bzw. Referieren hinausgehen:

> »Sie sind Ausdruck und Ergebnis textproduktiven Handelns in übergeordneten Zusammenhängen und sollten auch als solche behandelt werden, will man in ihrer Analyse nicht zu kurz greifen.« (135)

Den Prozeß der Erarbeitung von wissenschaftlichen Texten und des damit einhergehenden Rückgriffs auf andere Texte unterteilt die Autorin in zwei Phasen, in das »Vorfeld der Texterzeugung« und in den »Prozeß der Texterzeugung selbst«. Im Vorfeld informiere sich der Autor über das Sachgebiet und setze sich geistig mit dem Gegenstand auseinander. Rückgriffe auf andere Texte während der zweiten Phase seien dagegen textgeleitet, orientierten sich am aktuellen Stand der

Textentwicklung. Die hier vorgenommene Trennung der Phasen wird von der Autorin selbst als »künstlich« bezeichnet, da in der Praxis der Textproduktion in der Regel eine Überschneidung der Phasen stattfinden dürfte.

Im weiteren werden kulturelle Rahmenbedingungen fachspezifischer Unterschiede beim Umgang mit Rückgriffen auf andere Texte aufgeführt und exemplarisch belegt. Aus diesen Unterschieden schließt die Autorin, daß sich in den unterschiedlichen Fachbereichen unterschiedliche Kommunikationsformen entwickelt haben. Auch ein Einfluß der einzelnen Fachzeitschriften selbst sowie der jeweiligen *scientific community* auf unterschiedliche Textproduktionsverfahren wird geltend gemacht.

Im vierten Teil zieht die Autorin ihr Fazit und weist auf weiterführende Forschungsfragen hin. Sie sieht ihre Arbeit als der

> »Forderung Weinrichs […] verpflichtet, die Beobachtung des formellen wie informellen Sprachverkehrs in den Wissenschaften und seiner sprachlichen Voraussetzungen auf die Liste regulärer Forschungsgegenstände zu setzen. Praktische Anwendungsfelder von Einsichten in den Gegenstand betreffen die Lehre, die Textkritik sowie die Entwicklung elektronischer Arbeitsmittel, die den textproduktiven Umgang mit anderen Texten unterstützen« (342).

Die vorliegende Arbeit dürfte sehr hilfreich bei der Erfüllung dieser Forderung sein. Auch wenn viele der getroffenen Aussagen dem Leser auf den ersten Blick zunächst bereits bekannt oder von vornherein logisch erscheinen, so läßt doch die komplexe Betrachtung des Phänomens »Textvernetzung in der Wissenschaft« vieles in einem anderen Licht erscheinen. Wer immer sich weiter mit diesem Phänomen beschäftigen möchte, dem ist mit dieser Studie ein profundes Basiswerk an die Hand gegeben.

Janich, Nina:
Werbesprache. Ein Arbeitsbuch. Tübingen: Narr, 1999 (Narr-Studienbücher). – ISBN 3-8233-4974-0. 247 Seiten, DM 34,80

(Birgit Chiasera, Erfurt)

Werbung ist aus unserem Alltag nicht mehr wegzudenken. Täglich werden wir mit einer Flut von Werbeanzeigen und Fernsehspots überhäuft. Kein Wunder also, daß die Werbesprache in der germanistischen Sprachwissenschaft als Forschungsgegenstand bereits seit längerer Zeit Beachtung gefunden hat. Und auch bei den Studierenden erfreut sich die Werbesprache als Thema für Seminar- bzw. Examensarbeiten großer Beliebtheit. Eine studiengerechte Einführung, die umfassend die möglichen sprachwissenschaftlichen Untersuchungsaspekte darstellt, sowie eine anerkannte Methodik der Werbesprachenforschung fehlen jedoch bislang noch. Genau hier setzt Nina Janich an. Sie gibt mit dem vorliegenden Studienbuch methodenkritische Hilfestellung und Anregungen für diejenigen, die sich aus sprachwissenschaftlicher Sicht mit dem Thema Werbung beschäftigen wollen und eigene Untersuchungen anstreben. Dementsprechend geht es ihr weniger um Information über die derzeitige sprachliche Gestalt von Werbeanzeigen oder Werbespots, sondern vielmehr um Diskussion und Klärung problematischer Termini sowie um Vorschläge für Forschungsthemen und mögliche Untersuchungskategorien.

Das Arbeitsbuch umfaßt sechs Kapitel, die zur besseren Übersichtlichkeit jeweils aus einem Haupttext und verschiedenen Textbausteinen zusammengesetzt sind. Der Haupttext, der sich mit Grundbegriffen, Definitionen, Kategorienbildung, Beispielen aus der Werbung sowie neueren und neuesten Forschungsergebnissen befaßt, wird vervollständigt durch Textbausteine, die mit Symbolen am Seiten-

rand gekennzeichnet sind – *Blitz* für methodische Probleme, *Glühbirne* für Forschungsanregungen und Desiderate, *Bleistift* für zu lösende Aufgaben und *Buch* für ausgewählte Literaturtips. Zwei Aufgabentypen werden angeboten. Zum einen dienen sie der Veranschaulichung und Anwendung der methodischen Vorschläge, die in den vorangegangenen Teilkapiteln besprochen wurden. Dafür finden sich am Ende des Buches freundlicherweise Lösungsvorschläge (215–235), so daß Studenten selbständig arbeiten können. Zum anderen gibt es Aufgaben, die für methodische Probleme sensibilisieren sollen und die vorrangig zur Diskussion im Seminar gedacht sind.

Kapitel 1 gibt einen kurzen Forschungsüberblick über die Wissenschaftsdisziplinen, in denen Werbung bislang eine Rolle gespielt hat, sowie über die Themen, zu denen im Bereich Werbesprache bisher geforscht wurde. In Kapitel 2 wird der Rahmen für sprachwissenschaftliche Untersuchungen zur Werbesprache abgesteckt. Teilkapitel 2.1 definiert Werbung als Wirtschaftswerbung und schließt somit politische, kulturelle oder religiöse Werbung aus. Das folgende Kapitel 2.2 listet in einer werbewissenschaftlichen »Checkliste« (17–29) die Aspekte auf, die zwar den Fragestellungen der Wirtschaftswissenschaft entspringen, aber eine Rolle für die Interpretation werbesprachlicher Ergebnisse spielen (Zielgruppenbestimmung, Werbeobjekt, -ziele, -wirkung, -mittel usw.). Diese Aspekte werden in Kapitel 2.3 wieder aufgenommen, eingebunden in das Konzept von Werbung als Kommunikationsakt. Für die sprachwissenschaftliche Forschung ist es wichtig, ein Korpus von Anzeigen oder Fernsehspots in ihrer Einbindung in den Kommunikationsprozeß zu verstehen und bei der Interpretation der Untersuchungsergebnisse die für Werbung ganz spezifischen Kommunikationsbedingungen zu beachten, um Fehldeutungen zu vermeiden. Das methodische Dilemma der SprachwissenschaftlerInnen bei der Untersuchung von Werbung ist nach Janich die »interindividuelle Gültigkeit ihrer Interpretationen« (37). Dieses Dilemma läßt sich allerdings kaum lösen. Wichtig ist es jedoch, vorsichtig mit Assoziationen zu sein und die Wirkung sprachlicher Aspekte möglichst eng an den Ergebnissen zu interpretieren, wobei andere Personen zu ihren Werbeassoziationen befragt werden sollten. Ebenso schlägt Nina Janich vor, Kontakt zu Werbeproduzenten aufzunehmen, um Informationen über deren Absichten und Arbeitsweisen zu erhalten.

In Kapitel 3 werden die Bausteine der Werbung unter die Lupe genommen. Zunächst werden diese Bausteine – Schlagzeile, Fließtext, Slogan, Produktname, Text- und Bildelemente – anhand von Anzeigen untersucht, dann der Versuch einer Übertragung auf Fernsehspots gemacht. Interessant wären in diesem Zusammenhang auch Untersuchungen zu Hörfunkspots, die bisher kaum Gegenstand der Erforschung waren.

Kapitel 4 ist das umfangreichste Kapitel des Buches (66–190). Es beschäftigt sich mit den möglichen sprachwissenschaftlichen Forschungsfeldern. Nina Janich greift aus der Menge der textsortenlinguistischen und sprechakttheoretischen Beschreibungsvorschläge diejenigen heraus, die für die Untersuchung der Werbesprache vielversprechend klingen. Ihr geht es v. a. um das Vorstellen möglicher Beschreibungskategorien und Tendenzen. In diesem Sinne wird die Sprechakttheorie genutzt, um Werbeanzeigen als Textsorte näher zu bestimmen (vgl. 70). Strittig ist die Frage, ob es eine eigene Textsorte Werbesprache mit einem typischen Textsortenstil gibt. Bisher existiert auch noch keine anerkannte, die Vielfalt der verschiedenen Texte angemessen be-

schreibende Textsortentypologie, so daß Nina Janich für die Werbung den induktiven Ansatz vorschlägt, d. h. man geht aus von einem oder mehreren Prototypen von Anzeigen und versucht, davon abweichende Subtypen zu beschreiben. Sehr ausführlich werden in diesem Kapitel Untersuchungsaspekte der sprachlichen Form reflektiert, z. B. Wortbildung, Fremdwortgebrauch, Hochwert-, Schlüssel- und Plastikwörter, Phraseologismen, Vertextungsmittel, rhetorische Figuren, Interpunktion und Typographisches, um nur eine Auswahl zu nennen. Dies alles sind Aspekte, die Studenten i. d. R. im Laufe eines Germanistik- oder Linguistikstudiums (z. B. im Rahmen einer Lehrveranstaltung zur Sprachlichen Kommunikation/Stilistik) kennen und beherrschen lernen sollten. Was die Darstellung von Nina Janich interessant macht, ist die komprimierte Zusammenfassung verschiedener Untersuchungsaspekte und der Bezug auf das Thema Wirtschaftswerbung. Sehr interessant ist z. B. die Frage nach der Verwendung und Funktion inszenierter Varietäten (152–166), d. h. Dialekt, Jugendsprache oder Fachsprache in der Werbung. Hier gibt es noch ein breites Forschungsfeld.
Die Ausführungen kulminieren in Kapitel 5, in dem ein ganzheitliches Analysemodell vorgeschlagen wird (195–198). Die Nutzer des Buches werden in Aufgabe 54 (198) aufgefordert, dieses Modell zu testen, methodische Probleme zu diskutieren und gegebenenfalls Verbesserungsvorschläge zu machen. Das letzte Kapitel mit dem Titel »Der Blick über den Tellerrand« wirkt ein wenig angehängt. Diachronische Untersuchungen zur Werbung, interkulturelle sowie sprachkritische Aspekte sind nicht so weit vom eigentlichen Untersuchungsschwerpunkt entfernt, so daß sie durchaus weiter vorn hätten behandelt werden können.
Nina Janichs Buch wird jedoch zweifellos von den Studierenden gern angenommen werden und wird zur Grundlagenliteratur in einem noch zu etablierenden sprachwissenschaftlichen Teilfach »Werbesprachenforschung« (vgl. 14) gehören.

Johnson, Steven:
Interface Culture. Wie neue Technologien Kreativität und Kommunikation verändern. Stuttgart: Klett-Cotta, 1999. – ISBN 3-608-91980-5. 296 Seiten, DM 39,80

(Dietmar Rösler, Gießen)

Der erste Blick ins Inhaltsverzeichnis: Bitmapping, Desktop, Windows, Links, Text, Agents, Ausblick. Droht hier wieder die Lektüre eines dieser schlecht geschriebenen Druckerzeugnisse, die unter dem Banner des elektronischen Publizierens die Regale der Bibliotheken verstopfen? Ein zweiter Blick in den Text: Aufatmen, hier kommt intellektuell herausforderndes Lesevergnügen pur. Hinter den drögen Kapitelüberschriften verstecken sich originelle Kritiken schlechter multimedialer Praxis und aufregende Beschreibungen von Verbindungen von Hochkultur, Multimedialität und veränderter Alltagskultur, durch die Verliebtheit in schöne Formulierungen und Assoziationen vielleicht nicht immer so abwägend und differenziert, wie man das gerne hätte, aber immer anregend, provozierend, innovativ, kritisch. Zwei Beispiele für diese Einschätzung müssen genügen, sie stammen aus den Kapiteln »Agents« und »Links«.
Von E. T. A. Hoffmanns *Der Sandmann* bis zu *Blade Runner* reichen die Beispiele, mit denen in die Diskussion der Rolle der Agenten eingeführt wird. Eine deren Hauptaufgaben ist es, dem Nutzer eines Programms bestimmte Dinge abzunehmen. Sie tragen u. a. dazu bei, daß Infor-

mationen zum Software-Anwender kommen (statt daß dieser sie sich selbst besorgt). Johnson schildert seine Überraschung darüber, wie einfach es *Firefly*, einem Programm, das Musik empfehlen sollte, gelang, auf der Basis von 20 bis 30 Alben »ein mentales Modell meiner Musikvorlieben zu erstellen und daraus Schlüsse zu ziehen« (219), und spekuliert darüber, wie sich die Welt der Popmusik verändern würde, wenn ein Programm wie MTV »ausschließlich von intelligenten Agenten gestaltet würde« (227). U. a. würde die Wechselwirkung von Mainstream und Subkultur ein Ende finden, denn: »Feedback-Systeme haben die Neigung, zu sich selbst zurückzufinden und sich selbst erfüllende Prophezeiungen zu erschaffen« (227); insgesamt sieht Johnson bei intelligenten Agenten die Gefahr, daß der Computer entscheidet, was der Anwender wünscht:

»Ich möchte wirklich nicht, daß mein Computer Vermutungen darüber anstellt, nach was für Informationen ich Ausschau halte – besonders dann nicht, wenn diese Vermutungen von den Marketingabteilungen von Nike und Microsoft bezahlt werden. Was ich hingegen wirklich möchte, ist eine bessere Möglichkeit, an diese Informationen heranzukommen. Wir brauchen bessere Straßenkarten für den Informationsraum und keine besseren Versandhäuser.« (215)

Im Kapitel »Links« wird u. a. die Rezeption von Hypertexten diskutiert. Die Maus ist nicht die arme Cousine der TV-Fernbedienung, auch wenn es im Internet reichlich Programme für Leute gebe, »die gern mit der Fernbedienung spielen und sich Videoclips […] ansehen« (149), aber die Fortbewegung im Internet und das Zappen durch die Fernsehkanäle gleichermaßen mit der Metapher *Surfen* zu belegen, verwische wichtige Unterschiede. Während beim Surfen im Fernsehen der »Thrill der Oberflächen« (149) stattfinde, die zufällige Fortbewegung von Quelle zu Quelle, übe jemand, der sich durch einen Hypertext-Raum bewegt, eine zielgerichtete Tätigkeit aus, er will ein Mehr an Wissen erreichen. Die Bereitstellung von Tiefe und individualisierender Rezeption dürfe sich jedoch nicht verselbständigen, die »Befreiungstheologie von Hypertext-Belletristik« (145) übersehe z. B., daß Lesen letztlich nicht einfach eine Interaktion von Autor und Leser sei; verloren gehe »die gemeinsame Erfahrung aller Leser, das umfassende soziale Band, das sich aus der Tatsache ergibt, daß man die gleichen Geschichten gelesen hat« (145). Nach der Lektüre eines Hypertexts stellte Johnson fest:

»Ich wollte fremde Reaktionen hören. Bei jedem Telefongespräch unterhielten wir uns ein paar Minuten aufgeregt über das Medium und seine Möglichkeiten, doch in der Sekunde, in der wir uns dem Inhalt der Geschichte zuwandten, wurde das Gespräch gestelzt und unbeholfen. Wie sich herausstellte, sprach jeder von uns von einer völlig anderen Geschichte. Jede Lektüre hatte ein individuelles, privates Erlebnis zur Folge gehabt. In diesen Augenblikken […] war für mein Gefühl Hypertext weniger eine Übung in literarischer Demokratie als vielmehr eine Art Gummizelle.« (146)

Was hat das alles mit Deutsch als Fremdsprache zu tun? Nichts. Im Register, in dem »Deleuze«, »Denver Clan« und »Derrida« das Querdenken in diesem Buch angemessen reflektierend, hintereinander anzutreffen sind, gibt es weder die Einträge »Deutsch« noch »Lernen« noch »Fremdsprache«. Und doch denkt man als ›DaF-Mensch‹ dauernd mit: an den Aufbau von Hypertexten für Lernende, an die Problematik der sozialen Verortung bei der Integration von Selbstlernen in das Fremdsprachenlernen, daran, daß an fehlenden Inhalten manch kooperatives Lernprojekt gescheitert ist, usw. usf. Ein stimulierendes Buch für

alle, die im Bereich Fremdsprachenlernen und Neue Medien arbeiten, ein Buch, das alle Illusionen, die Neuen Medien ließen sich in alte Formen einpassen oder erlaubten gar einfache Lösungen für schwierige alte Probleme, erfrischend eindeutig in die Schranken verweist.

Klotz, Heinrich:
Kunst im 20. Jahrhundert. Moderne – Postmoderne – Zweite Moderne. München: Beck, 1999 (Beck'sche Reihe 1337). – ISBN 3-406-42137-7. 216 Seiten, DM 24,–

(Verena Holler, Tokyo / Japan)

Nicht ein weiteres Buch in der mittlerweile schier endlos langen Publikationsliste zum Thema »Postmoderne« legt der Verlag Beck hier vor, sondern eine durchgesehene Neuauflage eines erstmals 1994 publizierten Bandes. Ein Buch für jene, die sich bereits Experten im beinahe endlosen Definitionsstreit um die Postmoderne wähnen, oder ein Werk speziell für GermanistInnen wird man in dieser Veröffentlichung der Staatlichen Hochschule für Gestaltung Karlsruhe definitiv nicht finden. Allemal aber einen durchwegs lesbaren Text, der die Entwicklung der Kunst im 20. Jahrhundert entlang der Stationen Moderne – Postmoderne – Zweite Moderne nachzuzeichnen versucht. Interessant scheint dabei Klotz' Geschichtsmodell, bei dem sämtliche künstlerischen Strömungen des letzten Jahrhunderts unter dem Begriff »Moderne« firmieren.
Das dank seiner klaren Argumentation, seines lesbaren Duktus sowie zahlreicher Abbildungen auch Laien verständliche Buch vollzieht den künstlerischen Diskurs bzw. die Entwicklung in Kunst – vom ersten abstrakten Bild bis zum Video – und der Architektur – von den Bauten der 20er Jahre bis zum Dekonstruktivismus – anhand von ausgewählten Beispielen Schritt für Schritt nach. Ausgehend vom neuen Selbstbegründungsanpruch der Moderne, dem wesentlichen Antriebsmoment, »Illusion und Fiktion zu überwinden und in Leben zu überführen« (9), geht Klotz auf verschiedene der sich jeweils absolut setzenden Paradigmen der Moderne ein und beschreibt im folgenden die logische Entwicklung der Radikalisierung des Anspruchs, Kunst in Lebenspraxis zu überführen. Dieser Anspruch scheiterte bekanntlich daran, daß man letztlich »die Kunst erledigt und nur noch Lebenspraxis übriggelassen« (112) habe; eine Entwicklung, die sich über das erste abstrakte Bild Kandinskys, Abstraktionen, Happenings bis hin zum ästhetischen »Fast-Nichts« (46) erstreckt. Gipfle die Radikalisierung des Diskurses in der Malerei in der »weißen Leinwand«, finde sie im Bereich Architektur im »Status gänzlicher Kunstlosigkeit« (114), in dem die Architektur sich auf bloße »Bautechnik« reduziert habe, ihr Äquivalent.
Einsichtig zeichnet Klotz die zunehmende Zuspitzung des Diskurses der Moderne bis zu jenem Punkt nach, an dem die Argumentation, um weitergeführt werden zu können, das Paradigma der Moderne scheinbar hinter sich lassend, »das ›nur‹ Fiktive« (98) wiederaufgreift. Denn spätestens die Kunst der Happenings habe verdeutlicht, »daß Kunst unausweichlich Fiktion blieb, eine Identität mit dem Leben also nur unter Preisgabe der Kunst erlangt werden konnte« (57). Gegenüber der inzwischen konservativ gewordenen Neoavantgarde führe die Postmoderne, als »Situation des ästhetischen Trotzdem« (61), das Kunstwerk auf seinen Scheincharakter zurück. Klotz freilich, das wird spätestens hier deutlich, begreift die Postmoderne nicht als Gegenbewegung zur Moderne, sondern als eine sich logisch aus dem künstlerischen Diskurs ergebende Reaktion

auf diese, die zwangsläufig mit einer Veränderung der einstigen Programmatik einhergehen mußte.

In der Pop Art sowie in den Werken Markus Lüpertz', Georg Baselitz' und Werner Richters ortet Klotz die Vorboten einer Kunst nach dem »Ende der Kunst«, bis schließlich bei den »Neuen Wilden« »in der Erkenntnis ihrer *Grenze* gegenüber dem Leben […] die Kunst ihre neue Botschaft« gewinnt (98). Dieser Entwicklung korrespondieren nach Klotz im Bereich der Architektur zum Beispiel die postmodernen Statements Robert Venturis, Charles Moores und Frank Gehrys.

Wesentliches Kennzeichen der ganz ohne Dogma und Absolutheitsanspruch eines »Stils« daherkommenden »Neuen Moderne« sieht Klotz vor allem im Verzicht auf eine geradlinig fortschreitende Entwicklung, in einem neuen Geschichtsmodell also:

»Indem die Zweite Moderne die Selbstverständlichkeit der Kunst beansprucht, gewinnt sie die neue Freiheit des Schönen. Das Bild ist von einer dem Diskurs verpflichteten ›Erklärungsbedürftigkeit‹ frei geworden.« (161)

Am Beispiel etwa der Werke von Frank Stella oder Gerhard Richter als Repräsentanten der »Neuen Abstraktion« oder etwa Sean Scully, Günther Förg und Helmut Federle unter dem Etikett »gemalte Geometrie« sowie des Dekonstruktivisten Rem Koolhaas im Bereich Architektur bemüht sich Klotz, primär einen Aspekt herauszuarbeiten:

»Die Moderne ist durch die Postmoderne hindurchgegangen und hat von dieser einen ästhetischen Erfahrungsgewinn, die Fiktionalisierung der Künste, mitgenommen.« (162)

Wird das Medium der Fotografie vergleichsweise stiefmütterlich behandelt, beschäftigt sich Klotz im letzten Abschnitt relativ ausführlich mit der neuen Gattung Video bzw. Medienkunst, die in der Neuen Moderne einen regelrechten Boom erlebte (z. B. Fabrizio Plessi, Bill Viola). Die Ursache dieses jüngsten Gattungswechsels macht Klotz vornehmlich darin aus, daß »das Video […] die Paradegattung der Fiktionen [sei] […] [Die technischen Bilder] stehen jenseits des Diskurses der Moderne und unterliegen nicht dessen Programmauflagen« (173).

Kunst im 20. Jahrhundert. Moderne – Postmoderne – Neue Moderne zeichnet in einer für Laien leicht nachvollziehbaren Form die Geschichte der strittigen Autonomie der Kunst im 20. Jahrhundert nach und sei vor allem jenen empfohlen, die nach einer Einführung in den Themenbereich suchen.

Krohn, Claus-Dieter; Rotermund, Erwin; Winckler, Lutz; Koepke, Wulf (Hrsg.): **Sprache – Identität – Kultur. Frauen im Exil.** München: text + kritik, 1999 (Exilforschung – ein internationales Jahrbuch 17). – ISBN 3-88377-617-3. 250 Seiten, DM 58,–

(Sigrid Luchtenberg, Essen)

In diesem Buch sind weitgehend Beiträge zusammengetragen worden, die auf der Tagung *Frauen im Exil* in Mainz 1997 gehalten wurden. Die Beiträge im vorliegenden Band verstehen sich als interdisziplinär in dem Sinne, als sie Exilforschung, Gender Studies und zum Teil auch Interkulturelle Pädagogik zu verbinden suchen. Eine Verbindung zu Deutsch als Fremdsprache ergibt sich zum einen über die landeskundlich höchst relevanten Bezüge, zum anderen aber auch über literarische Aspekte. Das Buch enthält außer dem Vorwort 16 Beiträge und außerdem Rezensionen zu einschlägigen Büchern. Die Themen des Buchs sind breit gestreut, zumal sie teilweise eher der Frauenforschung und

teilweise eher der Exilforschung zuzuordnen sind.

In ihrem einleitenden Beitrag verweist Eva Borst auf die verbindenden Elemente zwischen Exil- und Migrationsforschung in Bezug auf Frauen, was sie am Begriff der Identität festmacht. Der Beitrag beschäftigt sich im wesentlichen mit Identität, auch im literarischen Kontext. H. Papanek erweitert die Überlegungen zu Exil und Identität um Fragen, welche Rolle der Staat, aber auch die Menschenrechte spielen. Wesentlich in diesem Beitrag ist die Unterscheidung zwischen Zwangs- und Wahlexil. Der nächste Artikel beschäftigt sich mit Biographien, die inzwischen sowohl in der Exil- wie auch in der Migrationsforschung eine wichtige Rolle spielen. Wesentliche Themen sind hier die sogenannte Normalbiographie und biographische Brüche. Die Beiträge zu Exilantinnen (und internierten Frauen) umfassen sehr unterschiedliche räumliche, soziale und kulturelle Bereiche wie beispielsweise UdSSR (Stark) und Frankreich (Mittag). Ein Teil der Beiträge befaßt sich auch mit literarischen Produkten und ihrer Editionsgeschichte, so etwa der Aufsatz von A. Krauß zur Veröffentlichung des Schauspiels *IchundIch* von E. Lasker-Schüler.

Eine dominante Thematik des Buches ist die der Identität im Exil oder in der Migration. Während im Beitrag von A.-L. Krauße die Malerin Laserstein in ihrem Problem der künstlerischen Identitätsverlustsituation charakterisiert wird, beschreibt Tippelskirch die jiddische Schriftstellerin Margolon, die Probleme hatte, in New York »ihre Stimme wiederzufinden« – ein Phänomen, das auch von männlichen Schriftstellern im Exil bekannt ist. Weitere und zum Teil andere – positivere – Erfahrungen schildern das Exil aus Sicht lesbischer Autorinnen. Homosexualität und Exil gehört insgesamt zu nur selten behandelten Forschungsthemen.

Heimatlosigkeit ist ein wesenlicher Topos der Exil- wie der Migrantenliteratur, das in einer Reihe von Beiträgen an Beispielen diskutiert wird. So beschäftigt sich Jung mit Irmgard Keuns Nachkriegssatiren, was auf den ersten Blick nicht zum Thema des Buches zu passen scheint. Die Autorin will jedoch nachweisen, daß in die Nachkriegsliteratur von Keun ihre Exilerfahrungen eingeflossen sind. Sie kann außerdem zeigen, daß die Remigration nicht zu einer Integration in ein Nachkriegsdeutschland führte, das in Keuns Wahrnehmung die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus nicht suchte. Remigration ist auch Thema des nächsten Beitrags: Fischer – im englischen Exil geboren – schildert die Rückkehr ihrer Familie nach Wien und ihre freiwillige Emigration nach Deutschland. Im Mittelpunkt steht ein »Mangel an geographischer und nationaler Heimatverbundenheit« (168), den sie der Exilerfahrung zuschreibt. Auch der nächste Beitrag ist aus dem Blickwinkel der Kindergeneration geschrieben und beleuchtet wiederum ein ganz anderes Phänomen des Exils: Intellektuelle Juden, die im französischen Exil zum Kommunismus fanden und dann in die DDR zogen. Auch hier erlebt die Tochter bei sich und vielen anderen Anpassungsschwierigkeiten und Nichtzugehörigkeit.

Heimatlosigkeit in der Literatur wird im Beitrag von Neugebauer untersucht, wobei sie zwei sehr unterschiedliche im Exil entstandene Werke (ein Kinderbuch und eine Graphikedition) vergleicht, um unter Berücksichtigung gender-spezifisch unterschiedlicher Erfahrungen von Exil die künstlerische Auseinandersetzung mit Heimat aufzuzeigen. Dieser Beitrag ist einer der wenigen im Sammelband, der Einsichten über das exilspezifisch Verbindende wie das gender-spezifisch Tren-

nende sucht. Metaphorik ist auch das Thema von Kuhlmann, die nach spezifisch jüdischer Schreibweise und Metaphorik bei jüdischen Autoren und Autorinnen im Exil sucht, also über das Exil- und Genderspezifische nun das Jüdischspezifische in den Mittelpunkt stellt.
Die Vielseitigkeit der Aspekte, die sich in diesem Sammelband finden, beweist auch der letzte Beitrag, der sich mit der Rezeption des BHB (Biographisches Handbuch der deutschsprachigen Emigration nach 1933) befaßt, und zwar sowohl in der Publizistik wie auch in der Exilforschung.
Wie bereits eingangs festgestellt wurde, handelt es sich nicht um ein Buch, das für VertreterInnen des Deutschen als Fremdsprache geschrieben wurde. Die Auseinandersetzung mit Faschismus und Exil gehört aber zu einem wichtigen Bereich der Landeskunde, der sich hier zudem mit literarischen Fragen verbindet, so daß auch DaFlerInnen Anregungen aus der Lektüre ziehen können.

Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.):
Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden. Innsbruck; Wien; München: Studien-Verlag, 2000 (Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, Serie B, 4). – ISBN 3-7065-1427-3. 269 Seiten, DM 47,80

(Andrea Bagdasarian, Czestochowa/Polen)

Hans-Jürgen Krumm gibt in diesem Sammelband sechs Autoren(teams) die Gelegenheit, von ihren Erfahrungen mit dem studentischen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch zu berichten, damit sie für den DaF-Unterricht nutzbar gemacht werden können. Neben der Präsentation der Projekte bietet der Band auch konkrete Praxisanregungen für das Schreiben im akademischen Bereich. Es handelt sich dabei um Analysen von Schreibprozessen und um Weiterentwicklungen didaktischer Konzepte für die Schreibförderung.
Der Herausgeber weist in seinem Vorwort auf die Bedeutung des Schreibens in der Fremdsprachendidaktik hin und begrüßt die Tendenz der 90er Jahre, daß Schreiben sich allmählich zur ebenbürtigen Säule unter den vier Fertigkeiten im Fremdsprachenerwerb entwickelt. Dies zeigt sich in der Etablierung des funktionalen und des personalen Schreibens (auch freies oder kreatives Schreiben genannt). Beide Formen sollen eine Schreibsicherheit entwickeln helfen, die als Wegbereiter für die Fähigkeit des akademischen Schreibens angesehen werden kann.
Krumm weist auf die Bedeutung der Auseinandersetzung mit den Schreibprodukten hin, da diese bzw. das durch sie erworbene Wissen um die Unterschiede zwischen mutter- und fremdsprachlichen Texten erst »an die kulturellen Textmuster der Fremdsprache angepaßte Schreibtechniken« (12) ermöglicht. Er gibt in Thesenform Anregungen, wie diese Entwicklung weiter unterstützt werden kann.
Die empirischen Untersuchungen betreffen konkret die Fremdsprachen Kanada-Englisch, Spanisch, Polnisch und Türkisch, sind jedoch auch für andere Sprachen von Belang.
Am Ende eines jeden Beitrags findet der Leser eine ausführliche Publikationsliste zum jeweiligen Projekt.
Der Beitrag von Britta Hufeisen beschäftigt sich mit kanadisch-deutscher Fachtextpragmatik. Sie beklagt, daß noch kein ausreichendes kulturspezifisches Textsortenbewußtsein bei Studenten und Lehrenden vorhanden sei, daß dieses

vielmehr nur impliziert und nicht verbalisiert werde. Mit einem Beispiel aus ihrer Praxis, einem Pilot-Schreibprojekt, überzeugt sie von der Notwendigkeit eines »bewußtmachende[n] Textsortenunterricht[s]« (20) in der Fremdsprache Deutsch und der »Entwicklung eines universitären Curriculums« (39).

Der zweite Beitrag stammt von Ruth Eßer und zielt auf die kulturelle Geprägtheit von Texten und die damit verbundenen Schwierigkeiten ab. Die Autorin beklagt das mangelnde Wissen der DaF-Forschung über akademische Textformen, die in den einzelnen Sprachen sehr unterschiedlich sein können. Es wäre ein interkultureller Vergleich wünschenswert, um dem fremdsprachigen Schreiber eine adäquate Textproduktion in der Fremdsprache Deutsch zu ermöglichen. Ihr Untersuchungsgegenstand sind geisteswissenschaftliche studentische Arbeiten deutscher und mexikanischer Studenten unterschiedlichen Umfangs und Niveaus. Eßer zeigt, »ob und inwiefern Texttypen […] kulturell geprägt sind und dabei zu Schwierigkeiten bei den Lernenden und Lehrenden führen« (60). Anhand ihrer Untersuchungsergebnisse konnte sie 13 Handlungsrichtlinien für eine Schreibdidaktik im universitären DaF-Unterricht entwickeln. Diese praxisorientierten Hinweise sind äußerst nützlich und gut in einem die Schreibkompetenz fördernden DaF-Unterricht anwendbar.

Imke Mohr berichtet in ihrem Beitrag über die Überarbeitung von Lernertexten und stellt zu diesem Thema eine von ihr praktizierte Schreibübung vor. Das Schreibtraining wurde mit den Teilnehmerinnen (L2) einer Fortbildungsmaßnahme für polnische Lehrerinnen in Opole (Polen) entwickelt und durchgeführt. Die Gruppe nahm dabei vergleichende Textanalysen mit ihren eigenen Schreibprodukten und den Texten einer anderen Lernergruppe (L1: Muttersprache Deutsch / L2: Muttersprache Polnisch) vor. Beiden Gruppen wurde zu einer Bildergeschichte eine Schreibaufgabe gestellt. In der L2-Gruppe erfolgte eine mehrmalige Umarbeitung der so entstandenen Lernertexte. Als Arbeitsgrundlage dienten der Lehrerfortbildungsgruppe die Texte der deutsch-muttersprachlichen Lernergruppe L1 (deutsche Gymnasiasten) zu derselben Schreibaufgabe. Dabei wurden die Arbeitstechniken zur Verbesserung der Texte sichtbar gemacht, benannt und reflektiert. Unterschiedliche Textcharakteristika, wie z. B. eventuell vorhandene Gliederung oder stilistische Merkmale, sollten erkannt und benannt werden. Durch diesen beispielhaften Textvergleich wurden Techniken zur systematischen Überarbeitung der Lernertexte entwickelt und beschrieben. Es wurde deutlich, daß sich die großen Unterschiede zwischen den Texten u. a. durch die kulturelle Geprägtheit der Textmuster erklären. Die von Mohr und ihrer Lernergruppe entwickelte Schreibaufgabe und ihre Auswertung ist mit Sicherheit von hohem Praxiswert und zur Nachahmung in der Schreibförderung geeignet.

Im vierten Beitrag hält Sabine Bühler-Otten, die ihre Erfahrungen im Unterricht mit türkischen Germanistikstudentinnen gesammelt hat, ein Plädoyer für »spezielle ›Lese- und Schreiblernprogramme‹ […], in denen vor allem das Anfertigen von Inhaltsangaben und Referaten als Grundvoraussetzung für selbständiges wissenschaftliches Arbeiten geübt werden« (184) sollte. Sie zeigt anhand einiger Beispiele die Schwierigkeiten, die ihre türkischen Studenten mit der für sie ihrer Meinung nach wichtigsten Textsorte, der zusammenfassenden Textreproduktion haben, und macht deutlich, daß »Textkompetenz als durchgängiges und übergeordnetes Lernziel« (185) von großer Bedeutung ist.

Renate Faistauer spricht sich für kooperatives Schreiben aus und legt ein detailgenaues Protokoll eines Schreibprozesses in ihrer multikulturellen Klasse vor. Der Lösungsfortgang zu einer Schreibaufgabe wird von ihr sichtbar gemacht und analysiert, wobei deutlich wird, daß Gruppenschreiben von großem Wert sein kann und dabei nicht nur »sprachliche, sondern auch persönlichkeitsbildende Fertigkeiten« gefördert werden.

Ingrid Mummert und Uwe Kästner berichten über eine Schreibbegegnung zwischen polnischen und deutschen Studenten, die sich über mindestens zwei Jahre entwickelt hat. Ziel der Initiative war die »Verständigung und Annäherung unter Schreibenden aus verschiedenen Kulturen« (240). Die Studenten sollten einander Texte zusenden, auf die die andere Gruppe antworten konnte. Durch Reaktion oder ausformulierte Irritation sollten auch »Vorurteile mit ihren Affekten erkennbar« (239) und revidierbar werden. Unterschiedliche Schreibanlässe und Konzepte, z. B. »Gegentexte« und »konkrete Interpretation«, dienten als Schreibgrundlage für die Begegnung. Der detailliert beschriebene Projektverlauf mit Praxisbeispielen läßt den Leser die Begegnung nachvollziehen und fordert zur Nachahmung heraus.

Dieser Sammelband bietet viele Anregungen für den eigenen Schreibunterricht im Oberstufen- bzw. universitären Bereich und ist angereichert mit Beispielen, die zur Umsetzung im eigenen Unterricht inspirieren. Übereinstimmend sprechen die Autoren von der Sichtbarmachung des Schreibprozesses statt der bislang verbreiteten Produktorientiertheit im DaF-Unterricht. *Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch* ist ein lohnendes Standardwerk für alle, denen die Schreibkompetenzförderung ein wichtiges Anliegen ist.

Krumm, Hans-Jürgen; Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.):
Sprachenpolitik in Österreich. Innsbruck; Wien; München: Studien-Verlag, 1999 (Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, Serie A, 3). – ISBN 3-7065-1408-7. 288 Seiten, DM 40,–

(Wolfgang Braune-Steininger, Ehringshausen)

Hans-Jürgen Krumm, Professor für Deutsch als Fremdsprache an der Universität Wien, und Paul R. Portmann-Tselikas, Professor für Germanistische Linguistik mit besonderer Berücksichtigung von Deutsch als Fremdsprache an der Universität Graz, haben dem dritten Band der von ihnen edierten Reihe »Theorie und Praxis« mit österreichischen Beiträgen zu Deutsch als Fremdsprache den Schwerpunkt *Sprachenpolitik in Österreich* gegeben. Nachdem die beiden Herausgeber in ihrem Vorwort auf die Vernachlässigung der politischen Sprache in der Sprachdidaktik hingewiesen haben, beschreiben sie negative Tendenzen von Sprachenpolitik – Ausgrenzung und Machterhalt – im Europarat und in der Europäischen Union, wo eine auf Englisch und Französisch reduzierte Sprachenoligarchie herrsche. Obwohl die EU um die Aufnahme weiterer Staaten bemüht ist, könne man keine Förderung der Sprachen dieser künftigen Mitgliedsländer erkennen. Krumm und Portmann-Tselikas geht es nicht darum, einen ›Kampf‹ gegen das Englische zu führen; sie fordern aber ein Ernstnehmen der europäischen Mehrsprachigkeit, was bedeute, »anderen Sprachen in möglichst großer Vielfalt einen Platz neben Englisch einzuräumen und die Bedingungen dafür zu schaffen, daß auch eine Nachfrage nach solchen Sprachen entsteht« (12). Es gelte, den sprachlichen Reichtum Europas anzuerkennen. Die Gründung des

Europäischen Fremdsprachenzentrums in Graz ist als institutionelle Umsetzung dieses Vorhabens von österreichischer Seite her zu verstehen. Die »Wiener Erklärung zur Sprachförderung und Zusammenarbeit in Mittel- und Osteuropa« ist eine wichtige sprachenpolitische Deklaration, auf deren Basis sich ein *D-A-CH-Gesprächskreis* gebildet hat, in dem österreichische mit deutschen und schweizerischen kulturellen Organisationen und Mittlern auswärtiger Kulturpolitik zusammenarbeiten.

Obwohl Österreich keine offizielle staatliche Grundlage und Rahmenrichtlinie für eine eigenständige Sprachenpolitik hat, liegen doch von germanistischen Dachverbänden aufgestellte Positionsbestimmungen vor, so etwa die vom Österreichischen Lehrerverband Deutsch als Fremdsprache 1994 formulierten »Strobler Thesen zu einer österreichischen Sprachenpolitik« oder das von den Österreich Instituten 1998 erarbeitete »Payerbacher Positionspapier«, das zu einem »positiven Gesamterscheinungsbild Österreichs in den Gastländern« (28) beitragen möchte. Brigitte Ortner, die das Konzept der Lehrerweiterbildung an den Österreich-Instituten vorstellt, präsentiert in ihrem Beitrag das Payerbacher Positionspapier als Anhang, dessen letzte der insgesamt 16 Leitlinien das Selbstverständnis der Österreich-Institute formuliert als »Mittler eines zeitgemäßen, offenen, facettenreichen Österreich-Bildes in einem europäisch-plurikulturellen Kontext« (30).

Die beiden folgenden Beiträge befassen sich mit Testverfahren. Manuela Glaboniat konzentriert sich auf die Entwicklung und Verbreitung des »Österreichischen Sprachdiploms Deutsch« (ÖSD), das derzeit weltweit an über 90 Prüfungszentren erworben werden kann. Zu den Spezifika der Prüfungen gehören deren kommunikative Ausrichtung und der starke Realitätsbezug. Roland Fischer, Martina März und Manfred Waitzbauer stellen das DIALANG-Projekt vor – ein europäisches Testverfahren zur Selbstdiagnose von Fremdsprachenkenntnissen per Internet – und bedenken dabei elementare politische Probleme der Informationsgesellschaft, z. B.:

> »Dient lebenslanges Lernen der Vervollkommnung des Menschen oder der Verkürzung von Arbeitsverhältnissen auf einem vom Globalisierungsgespenst heimgesuchten Kontinent?« (53)

In einem der grundlegenden Beiträge des Bandes beschäftigt sich Hans-Jürgen Krumm mit universitären Austauschprogrammen und deren interkultureller Problematik. So räumt Krumm mit dem Vorurteil auf, daß die Wissenschaft ein Kontext sei, der kulturelle Differenzen von vornherein verschwinden lasse, und betont nachhaltig die Voraussetzungen zur Erlangung der Schlüsselqualifikation »Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit«: Distanz zur eigenkulturell geprägten Wahrnehmung und Verständnis für die Wertesysteme anderer Kulturen. Diese Ziele könne man am besten durch direkten Kulturkontakt, d. h. Aufenthalt an einer ausländischen Universität, erreichen. Nur das Erlernen der fremden Sprache allein reiche keineswegs aus.

Den Akzent auf sprachdidaktische Aspekte legt Sabine Schmölzer-Eibinger in ihrer Untersuchung der Lernsituation und Möglichkeiten der Sprachförderung in integrierten und segregierten Klassen. Reflektiert werden die Auswirkungen auf die Identitäts- und Sprachentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache. Dabei fordert sie den Paradigmawechsel »von der ›Ausländerpädagogik‹ zum interkulturellen Lernen« (71) und kommt zu dem Ergebnis, daß integrative Klassen die adäquatere schulische Organisationsform seien. Die Basiskomponenten einer

zukünftigen Sprachen- und Bildungspolitik sollten angemessener Muttersprachenunterricht, intensiver Zweitsprachenunterricht und das Unterrichtsprinzip »interkulturelles Lernen« sein.
Schmölzer-Eibingers Aufsatz beschließt das Schwerpunktthema *Sprachenpolitik in Österreich*. Die nachfolgenden Beiträge fokussieren Teilgebiete von Deutsch als Fremdsprache. So erörtert Claus Altmayer gegenstandsorientierte und lernerorientierte Konzepte der Landeskunde. Klaus-Börge Boeckmann und Susanne Slivensky untersuchen, wie der gesellschaftliche Wandel in Japan das Bildungswesen insgesamt und den Fremdsprachenunterricht im besonderen verändert. Paul R. Portmann-Tselikas beschäftigt sich in seiner richtungweisenden Studie mit den didaktischen Möglichkeiten des Internet im Unterricht.
Piotr Dobrowolski und Uschi Schleich zeigen, wie Elemente des Rhetorikunterrichts für den kommunikativen Fremdsprachenunterricht genutzt werden können. Grundlage ihrer Studie sind die Erfahrungen im Kurs »Praktische Rhetorik und Öffentlichkeitsarbeit« am germanistischen Fachbereich der Universität Graz. Der Unterricht beruht auf drei Pfeilern: der speziell strukturierten Informationsweitergabe an die Lerner, der Umsetzung der gelieferten Informationen in praktischen Übungen und der Musterpräsentation seitens der Vortragenden.
Regine Illy geht der Frage nach dem Stellenwert und der Relevanz des Themas Nationalsozialismus im DaF-Unterricht nach. Ausgangspunkt ihres Beitrags ist eine Befragung ausländischer Lernender am Vorstudiengang der Wiener Universitäten. Dabei war das Interesse am Nationalsozialismus größer als von den Lehrenden vermutet. Mehr als 71 % der Befragten stimmten der Aussage zu: »Man muß sich mit dem Nationalsozialismus beschäftigen, damit sich so etwas nicht wiederholt.« (173) Unter dem Lernziel des Fremdverstehens als »Nachvollziehen von Denkformen und Handlungsmotiven in anderen Kulturen« (178) sollten die Lernenden verschiedene Perspektiven kennenlernen: Täter, Opfer, Mitläufer, Widerstand. Allerdings setzten die gegebenen zeitlichen und lehrplanbedingten Umstände dem Erreichen dieses Zieles enge Grenzen.
Daniel Kaeser, Zoltán Tubik und Otto Rath berichten über ein in Ungarn entwickeltes Multiplikatorenprogramm zur Implementierung des D-A-CH-Konzepts in nichtdeutschsprachigen Ländern. In diesem Konzept steht die Beschäftigung mit den einzelnen Regionen des sowohl sprachlich als auch kulturell plurizentrischen deutschsprachigen Gebietes im Vordergrund. Claudio Nodari stellt einen Kriterienkatalog zur Gestaltung autonomiefördernder Lehrwerke auf, der für einen DaF-Dozenten sehr hilfreich ist. Manfred Schifko und Michaela Verena Maschek skizzieren die Neuen Medien in ihrer technologischen und didaktischen Spezifik für den DaF-Unterricht, kategorisieren Programme nach Typen und Anwendungsmöglichkeiten und bringen Beispiele aus der Praxis am Universitätslehrgang Deutsch als Fremdsprache der Universität Graz ein.
Ingo Thonhauser-Jursnick, »Assistant Professor« an der Lebanese American University in Beirut, rekapituliert seinen Versuch, Arabisch im Libanon zu lernen. Der Beitrag von Uwe Rabe und Gerald Schlemminger, die Anmerkungen zur didaktischen Reflexion des Universitätsunterrichts geben, beschließt den Aufsatzteil, dem noch Rezensionen und Tagungsberichte folgen.
Resümierend kann gesagt werden, daß Herausgebern und Beiträgern ein wichtiger, wissenschaftlich ertragreicher Band zur Pragmatik von Deutsch als Fremd-

sprache, insbesondere seiner österreichischen Variante, gelungen ist, der die Komponente Sprachenpolitik überzeugend thematisiert hat.

Kühn, Peter (Hrsg.):
Schulwörterbücher und Wörterbücher in der Schule. Tübingen: Niemeyer, 1999 (Lexicographica. Internationales Jahrbuch für Lexikographie 14. 1998). – ISBN 3-484-60418-2. 334 Seiten, DM 182,–

(Lutz Köster, Bielefeld)

Die Wörterbuchforschung hat sich als eigene Disziplin etabliert, die ein internationales Diskussionsforum zum Praxis- und Forschungsfeld Lexikographie und Metalexikographie, eben das Jahrbuch *Lexicographica*, besitzt. Der thematische Teil des Jahrbuchs 1998 behandelt Wörterbuchdidaktik und Wörterbucharbeit im Deutschen (Deutsch als Mutter- und Fremdsprache); der Wörterbuchgebrauch ist im Kontext des muttersprachlichen Unterrichts bislang wenig untersucht worden, im fremdsprachlichen Unterrichtskontext, besonders im Bereich DaF, liegen bereits mehrere empirische Arbeiten vor. Diese können dann sehr nützlich sein, wenn Lexikographen versuchen sollten, ihre Wörterbücher bezogen auf die tatsächlich vorfindbaren Benutzungssituationen zu konzipieren. Daß Lerner Probleme mit den vorliegenden Wörterbüchern haben, kann man auch den Beiträgen von Irmgard Honnef-Becker und Fritz Neubauer entnehmen, auf die ich noch eingehen werde.
Der Herausgeber Peter Kühn weist in seinem Überblicksartikel auf den desolaten Zustand der Wörterbuchdidaktik hin, wenn er thesenartig drei Ursachen benennt: im muttersprachlichen Deutschunterricht spielt sie keine Rolle, allerdings gehen vom fremdsprachlichen Deutschunterricht wichtige Impulse aus; die Wörterbuchdidaktik ist oft reduziert auf eine Didaktik der Arbeitstechniken, die das Nachschlagen und Finden trainieren, und als Schulwörterbuch dominiert allein der orthographische Wörterbuchtyp. Das Resümee zum Ende seines Aufsatzes fällt entsprechend hart aus, ist aber völlig zutreffend: »Die wissenschaftliche Beschäftigung mit Wörterbüchern steht in eklatantem Gegensatz zur Praxis der Wörterbuchbenutzung.« (9)
Ein systematischer, sprachlernorientierter Kurs zur Wörterbuchbenutzung könnte nach Kühn aus einem Vorkurs (Alphabetisierungsübungen), verschiedenen Übungen zur Nachschlagefertigkeit, einer Wörterbuch-Propädeutik (Kennenlernen von Wörterbuchtypen und der lexikographischen Informationen) und schließlich einer letzten Übungsphase bestehen, die auf den Wörterbuchgebrauch in Sprachlernsituationen wie Textproduktion oder Wortschatzerweiterung eingeht.
Irmgard Honnef-Becker beschreibt den Einsatz unterschiedlicher Wörterbücher im Schreibprozeß. Ihre Lerner, fortgeschrittene DaF-Studierende, arbeiteten u. a. mit Thesauri (*Dornseiff*) und kumulativen Synonymiken *(Schülerduden, Die richtige Wortwahl*). Dieses Konzept habe ich in meinem Sommersprachkurs umgesetzt – es funktioniert; es ist allerdings sehr bedauerlich, daß der *Schülerduden* zur Zeit vom Verlag nicht mehr ausgeliefert wird.
Fritz Neubauer fordert auf der Basis vieler Detailbeobachtungen die Benutzer von Wörterbüchern dazu auf, engagiert Wörterbuchkritik zu üben. Burkhard Schaeder, übrigens wie Peter Kühn nicht nur Kritiker defizitärer Praxis, sondern auch Verfasser eines Schulwörterbuchs, geht auf sprachnormative Festlegungen in Wörterbüchern ein und deutet an, wie Wörterbücher bei der Besprechung

sprachlicher Normen im Unterricht genutzt werden können.
Wolfgang Müller weist kenntnisreich auf Stärken und Schwächen vorliegender Synonymiken und Antonymiken hin, Willy Sanders behandelt recht kurz sogenannte Stilwörterbücher, Regina Hessky skizziert, wie phraseologische Wörterbücher im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden können.
Mit Nutzungsmöglichkeiten von Fremdwörterbüchern beschäftigt sich Jürgen Baurmann, er weist nachdrücklich darauf hin, daß die Wörterbucharbeit in die Reflexion über fremde Wörter im Deutschen eingebunden sein sollte. Für die schulische Arbeit mit dem Fachwörterbuch plädiert Hans-Rüdiger Fluck und entwickelt Möglichkeiten zur kreativkritischen Auseinandersetzung mit ihnen. Hans Bickel verweist auf Mundartwörterbücher, Rainer Frank und Otto Schober auf Namenwörterbücher. Die nun folgenden Beiträge reflektieren die schulische Wörterbucharbeit in unterschiedlichen Kontexten, im berufsschulischen Deutschunterricht (Hilmar Grundmann) und in der Primarstufe und Sekundarstufe I (Uwe Sandfuchs). Thomas Lindauer zeigt an mehreren Beispielen, wie Wörterbücher Gegenstand der Reflexion und Auslöser zur Sprachreflexion sein können. Winfried Ulrich beklagt nach der Analyse von Sprachbüchern, daß ein Wörterbuch lediglich zur Einübung der Rechtschreibung vorgesehen ist; systematische Wortschatzarbeit können Sprachbücher schon aus Raumgründen nicht leisten, um so dringlicher ist der Einsatz entsprechender Wörterbücher – die vorhandenen allerdings müßten für diesen Zweck noch optimiert werden. Im letzten Beitrag im thematischen Teil des Jahrbuchs finden wir schließlich einige Thesen von Sylvia Eggert zum Wörterbuchgebrauch beim Produzieren fremdsprachlicher Texte.

Dem Charakter eines Jahrbuchs gemäß folgen einige nicht-thematische Aufsätze, etwa zur Frage der Transkription hebräischer Namen und Ausdrücke, sowie sehr differenzierte Rezensionen zu unterschiedlichen Wörterbüchern; beispielsweise werden *Die Frau im deutschen Lexikon*, *Webster's New World Dictionary of American English*, ein deutsch-englisches Wörterbuch der Physik und die CD-ROM-Version des *Lexikons der Sprichwörtlichen Redensarten* von Lutz Röhrich profund beurteilt.
Wenn auch die meisten Beiträge auf den muttersprachlichen Deutschunterricht bezogen sind, die Aufsätze zumeist nicht allzu lang, einige deutlich zu kurz sind – Lehrende im DaF-Bereich können nach meiner Einschätzung sehr profitieren von den vielen praxisorientierten Anregungen, die für die Wörterbucharbeit im Unterricht gemacht werden.

Künzle, Beda; Müller, Martin; Wertenschlag, Lukas:
Moment mal! Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. CD-ROM zu Moment mal! 1. – ISBN 3-468-47820-8. DM 49,00; **CD-ROM zu Moment mal! 2**. – ISBN 3-468-47821-6. DM 49,00. Berlin; München: Langenscheidt, 1999

(Karl-Walter Florin, Bochum)

Nachdem man den Schritt vom Lehrbuch zum Lehrwerk mit Arbeitsbuch, Kassetten oder CDs, Testheften, Folien und Glossaren bereits vor Jahren gemacht hat, geht man bei der neuen Lehrwerkgeneration darüber hinaus. Die neuen Lehrwerke (wie *Stufen International*, *Eurolingua* etc.) setzen auf CD-ROMs und Internet-Übungen. Das Lehrwerk *Moment mal!* schließt sich diesem Trend an. Nachdem der Verlag bereits erste Seiten ins Internet (www.momentmal.com) gestellt

hat, sind jetzt die beiden ersten CD-ROMs zu Band 1 und 2 des Lehrwerks *Moment mal!* erschienen.
Der erste Eindruck: Die Installation und die Handhabung scheinen einfach zu sein. Die Festplatte wird nur wenig belastet, allerdings muß die CD-ROM im Laufwerk sein. Dieser Eindruck ändert sich, wenn man die zweite CD-ROM einlegt. Es erfolgt eine neue Installationsroutine, die zum einen viel aufwendiger zu sein scheint, zum anderen ganz andere Pfade anlegt. Solche Programmierungen sind mir unverständlich, zumal die gleichen Leute an beiden CD-ROMs gearbeitet haben. Der Eröffnungsbildschirm ermöglicht es, für das Glossar eine Übersetzungssprache auszuwählen. Zur Verfügung stehen Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch; man kann allerdings auch die einsprachige, deutsche Version wählen. Die Auswahl der Sprache verdeutlicht die Zielgruppen bzw. -länder, für die diese CD-ROMs gemacht worden sind. Zugleich zeigt der Bildschirm seine durchgehend für alle Aufgaben gleiche Gestaltung. Von der oberen linken Ecke verläuft in einem geschwungenen Bogen bis in die rechte untere Ecke ein schmaler, farblich hervorgehobener Streifen, auf dem sämtliche Knöpfe zur Steuerung des Programms liegen: Vorwärts/Rückwärts, Hilfe, Glossar, Drukken, Schalter für die Hörwiedergabe und für die Lösungen. Die restliche Bildschirmfläche wird für die Übungen genutzt, wobei die großzügige Verteilung auffällt, so daß eine gute Lesbarkeit gewährleistet wird.
Die CD-ROMs orientieren sich an den Kapiteln des Lehrwerkes, d. h. die erste bietet Übungen zu den Kapiteln 1 bis 14, die zweite von 16 bis 30. Die Übungen selbst (pro Kapitel zwischen 12 und 15) sind wiederum den Schwerpunkten »Thema«, »Aussprache«, »Redemittel«, »Wortschatz« und »Grammatik« in Lehr- oder Arbeitsbuch zugeordnet. Damit kann der Lernende immer auch noch einmal im Buch nachschlagen.
Zu den typischen Übungsformen gehören alle Formen des Ordnens und Zuordnens, der Lückentexte sowie der Auswahl. Dabei werden vor allem die Fertigkeiten Hören, Lesen und Schreiben berücksichtigt. Einen weiteren Schwerpunkt bildet die Grammatik. Darüber hinaus bieten die CD-ROMs noch einmal Hörübungen für den Aussprachebereich. Es besteht jedoch keine Möglichkeit selbst zu sprechen, so daß die schriftlichen Dialogübungen Trockenübungen bleiben. Die Übungen sind in der Regel auf eine Bildschirmseite beschränkt, was die Übersichtlichkeit und die Lesbarkeit erhöht. Allerdings stören mich die zum Teil sehr kurzen Übungsaufgaben bereits im Lehr- und im Arbeitsbuch, weil diese Kürze ein permanentes Hin- und Herblättern erfordert. Andererseits kann man natürlich mit der Aufmerksamkeitsspanne und dem Abwechslungsreichtum argumentieren.
Die CD-ROM zu *Moment mal! 2* hat zusätzlich einen »Wortschatz-Trainer«, der die Möglichkeit bietet, den gesamten Wortschatz von Kapitel 1 bis 29 zu üben. Wie kaum ein anderer Programmteil verdeutlicht dieser Trainer, daß die Diskussion über die Wortschatzarbeit bei der Gestaltung von Multimediaprogrammen weitgehend unberücksichtigt bleibt. Nichts ist zu sehen von Kontexten und Kollokationen, von Oberbegriffen, Synonymen/Antonymen und Wortnetzen. All die guten An- und Vorsätze aus der kognitiven Lerntheorie, die im Lehr- und Arbeitsbuch ja intensiv berücksichtigt sind, scheinen hier dem Vergessen anheim gefallen zu sein; stattdessen Einszu-eins-Übersetzungen.
Trotz der Kritik am Wortschatz-Trainer, der ja auch die Verwendbarkeit der CD-ROMs auf die vier Übersetzungsspra-

chen einschränkt, bewegt sich das Angebot im Rahmen der zur Zeit veröffentlichten anderen Lehrwerk-CD-ROMs. Sinnvoll zu nutzen sind sie im Zusammenhang der Arbeit mit dem Lehrwerk *Moment mal!*. Und wenn man die technischen Voraussetzungen hat, kann man sogar direkt zu den Internetseiten von *Moment mal!* wechseln. Neben den positiven Aspekten (Übersichtlichkeit, gute Handhabbarkeit, Wechsel zwischen Übungs-/Testmodus, einfache Installation – allerdings ohne Deinstallationsroutine!) bleiben viele Fragen der sinnvollen und effektiven Gestaltung von Multimedia-Lernmaterial auch hier offen.

Kuroda, Susumu:
Die historische Entwicklung der Perfektkonstruktionen im Deutschen. Hamburg: Buske, 1999 (Beiträge zur germanistischen Sprachwissenschaft 15). – ISBN 3-87548-189-5. 145 Seiten, DM 68,–

(Mathilde Hennig, Timişoara/Rumänien)

Die überarbeitete Fassung der Dissertation von Kuroda widmet sich wieder einmal der viel diskutierten Perfektproblematik im Deutschen und setzt sich zum Ziel, mittels der Untersuchung der historischen Entwicklung des Perfekts dessen Wesensbestimmung im Gegenwartsdeutschen zu erleichtern.
Das Buch ist in drei Teile gegliedert; in Teil I wird die Problemstellung aufgerissen und es werden die methodischen Vorüberlegungen präsentiert. Dabei setzt Kuroda bei den ungelösten Problemen an, zu denen er Fragen der Kompatibilität der Konstruktionen mit einzelnen Verben zählt. Obwohl diese Fragen in Bezug auf die Gegenwartssprache weniger Bedeutung haben als im älteren Deutsch, meint der Verfasser, daß nach wie vor gewisse Restriktionen vorlägen, wobei er dazu z. B. die Tatsache rechnet, daß bei *sein* im Gesprochenen offenbar das Plusquamperfekt gegenüber dem Perfekt bevorzugt wird. Dem ist entgegenzuhalten, daß man bei einer Bevorzugung nicht von einer Restriktion sprechen sollte. Auch wirkt die Erklärung, die Modalverben und *haben* und *sein* hätten eine semantisch fundierte Abneigung gegen die Perfektkonstruktion, etwas spekulativ; unklar bleibt, warum die für diese Fragen so wichtige Arbeit von Sieberg (1984) nicht zu Rate gezogen wurde.
Bei den folgenden Überlegungen zur semantischen Funktion der Perfektkonstruktion werden die Vor- und Nachteile von monosemantischen und homonymischen Bestimmungen der Perfektbedeutung diskutiert; dabei legt sich der Autor noch nicht auf eine Position fest. Außerdem wird die Möglichkeit angesprochen, daß Perfekt- und Passivkonstruktionen verwandt seien, wobei Kuroda sich darauf beruft, daß einige Autoren *sein*-Passiv und *sein*-Perfekt als eine Kategorie ›Resultativ‹ zusammenfassen.
Bei der Darstellung der der Arbeit zu Grunde liegenden Methoden plädiert er für eine Loslösung von der traditionellen durch das Latein geprägten Grammatik und weist auf die Bedeutung der diachronischen Daten für das Gegenwartsdeutsche hin. Anschließend werden die Korpora beschrieben – es handelt sich um Texte von Otfrid von Weißenburg, Gottfried von Straßburg, Fortunatus, Johann Wolfgang von Goethe und Siegfried Lenz, in denen insgesamt 2709 Belege der *haben*-Perfektkonstruktion und 1025 *sein*-Perfekt-Belege zu finden waren.
Den zentralen Teil der Arbeit bilden die Korpusanalysen (Teil II), die der historischen Entwicklung der Perfektkonstruktionen gewidmet sind. Dieser Teil ist in drei Abschnitte untergliedert: Kompatibilität der Perfektkonstruktionen, seman-

tische Funktion der *haben*-Perfektkonstruktion und semantische Funktion der *sein*-Perfektkonstruktion. Bei der Betrachtung der Kompatibilität wird davon ausgegangen, daß die Aktionsart und die Valenz des Verbs die Kompatibilitätserweiterung der Perfektkonstruktionen maßgeblich geprägt haben. Deshalb werden bei den folgenden Korpusanalysen die Verben nach diesen Gesichtspunkten gegliedert – perfektiv vs. durativ und transitiv vs. intransitiv, wobei nicht ganz klar wird, warum die Transitivität mit Valenz gleichgesetzt wird.

Zur semantischen Bestimmung der *haben*- und der *sein*-Perfektkonstruktionen geht Kuroda folgendermaßen vor: Zunächst werden die theoretischen Grundlagen gelegt, d. h. es wird erörtert, welche semantischen Merkmale die ursprünglichen Konstruktionen hatten. Anschließend werden die Belege aus den Korpora auf diese und eventuelle hinzukommende Bedeutungskomponenten geprüft, um dadurch zu zeigen, wie sich die Bedeutung in der historischen Entwicklung geändert hat. Dabei zieht Kuroda nach der Betrachtung der einzelnen Texte Schlußfolgerungen bezüglich des Standes der Entwicklung im Althochdeutschen, Mittelhochdeutschen, Frühneuhochdeutschen und Neuhochdeutschen. Hier steht immer die Frage im Mittelpunkt, welche Bestandteile der ursprünglichen Bedeutung noch in welchem Maße vorhanden sind, welche neuen Verwendungsweisen hinzugekommen sind und welchen Stellenwert diese erlangt haben. Es wird deutlich, daß die historische Entwicklung der Perfektkonstruktionen eine schrittweise Expansion ist:

»Ursprünglich hatten die beiden Perfektkonstruktionen einen relativ engen, genau bestimmten Anwendungsbereich; im Laufe der Zeit ist der Anwendungsbereich der Konstruktionen aber so sehr vergrößert worden, daß er jetzt neben der ursprünglichen auch viele bislang nicht bekannte Verwendungsweisen umfassen kann.« (120)

Der Autor betrachtet diese Entwicklung als nicht abgeschlossen, die ursprünglichen semantischen Eigenschaften sind nicht vollständig verdrängt worden.

In dieser Darstellung der linearen Entwicklung sowohl der semantischen Bedeutung der *haben*- und *sein*-Perfektkonstruktionen als auch der Kompatibilitätserweiterung als »Kettenprinzip« liegt die eigentliche Stärke des Buches. Ohne Zweifel sind diese Zusammenhänge auch für das Verständnis des Perfekts im Gegenwartsdeutschen interessant. Allerdings scheinen die im dritten Teil des Buches daraus gezogenen Schlußfolgerungen bezüglich der Wesensbestimmung dieser Konstruktionen im heutigen Deutsch etwas gewagt bzw. ungenügend untermauert. Das betrifft u. a. die Behandlung der Frage, ob es sich bei den Perfektkonstruktionen um monosemantische oder homonymische Formen handelt:

»Angesichts der ›expansionsartigen‹ Entwicklung der semantischen Funktion der Perfektkonstruktionen kann die Vermutung wohl als berechtigt betrachtet werden, daß die Konstruktion stets monosemantisch geblieben ist.« (121)

Somit wird die temporale Verwendung der Perfektkonstruktionen lediglich als eine »pragmatische Nutzung der semantischen Funktion« angesehen. Weil die Grenze zwischen den ursprünglichen und den neueren Verwendungsweisen nicht klar zu ziehen ist, sind nach Auffassung Kurodas die Perfektkonstruktionen nicht zu temporalen Vorzeitigkeitskonstruktionen übergegangen. An dieser Stelle vermisse ich eine Auseinandersetzung mit der These von Leiss (1992: 278), die besagt, daß wir gegenwärtig im Deutschen den Wandel des Perfekts zu einem Präteritum beobachten können.

Zweifel ergeben sich besonders bezüglich der vorgeschlagenen Einordnung der Partizip-II-Konstruktionen in das heutige Verbparadigma. Dabei geht Kuroda davon aus, daß sich keine Aufspaltung der Konstruktionen ereignete, d. h. daß den jeweiligen Verbindungen des Partizips II mit einem Hilfsverb nach wie vor je eine Grundbedeutung zugesprochen werden kann. Folgendes System der Partizip-II-Konstruktionen im Gegenwartsdeutschen schlägt der Autor vor:

	Direktpassiv	Indirektpassiv
Vorgang	*werden* + PII	*bekommen* + PII
Zustand	*sein* + PII	*haben* + PII

Daß nun die Grundbedeutung dieser Konstruktionen die passivische sein soll, befremdet besonders bei *haben*+ Partizip II, da die zur Beweisführung verwendeten Beispiele wie »Das Pferd hat die Fesseln bandagiert« zum einen eher selten sind und zum anderen in der einschlägigen Literatur nicht als mit dem Perfekt in Beziehung zu setzende Konstruktion angesehen werden, da sich diese Konstruktionen sowohl semantisch als auch syntaktisch vom Perfekt unterscheiden. Vor allem aber scheint mir die Begründung für die Charakterisierung aller Partizip-II-Konstruktionen als Passivkonstruktionen etwas spekulativ: Nach Meinung Kurodas spricht dafür die Tatsache, daß von diesen Formen kein Imperativ bildbar ist (**Sei bald gekommen!* **Werde vom Arzt untersucht!*). Es wird nicht ausreichend begründet, warum die Inkompatibilität mit dem Imperativ diese Formen zu Passivkonstruktionen macht; daß Partizip-II-Konstruktionen keinen Imperativ bilden können, scheint mir eher an der Nichtvereinbarkeit der Bedeutungskomponente ›Abgeschlossenheit‹ des Partizips II und der inhärenten futurischen Bedeutung des Imperativs zu liegen.

Die Arbeit Kurodas bietet mit der Einbeziehung der historischen Perspektive wichtige Anhaltspunkte zum Verständnis des Perfekts; die daraus gezogenen Schlußfolgerungen bedürfen sicherlich der weiteren Diskussion.

Literatur

Leiss, Elisabeth: *Die Verbalkategorien im Deutschen: ein Beitrag zur Theorie der sprachlichen Kategorisierung*. Berlin; New York: de Gruyter, 1992.

Sieberg, Bernd: *Perfekt und Imperfekt in der gesprochenen Sprache. Untersuchung zu Gebrauchsregularitäten im Bereich gesprochener Standard- und rheinischer Umgangssprache mit dem Erp-Projekt als Grundlage der Korpusgewinnung*. Bonn: Universität Bonn, 1984.

Kürşat-Ahlers, Elçin; Tan, Dursun; Waldhoff, Hans-Peter (Hrsg.):
Globalisierung, Migration und Multikulturalität. Werden zwischenstaatliche Grenzen in innerstaatliche Demarkationslinien verwandelt? Frankfurt a. M.: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 1999 (ZwischenWelten: Theorien, Prozesse und Migrationen 3). – ISBN 3-88939-479-5. 274 Seiten, DM 39,80

(Sigrid Luchtenberg, Essen)

Der vorliegende Sammelband geht zurück auf die zweite Tagung der *Deutsch-Türkischen Vereinigung zum Sozial- und Geisteswissenschaftlichen Austausch (DTA)* mit dem Titel »Globalisierung, Arbeitsmigration und Multikulturalität«, die im November 1997 an der Universität Mersin in der Türkei stattfand. Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen waren Dozenten und Dozentinnen der Universitäten Ankara, Hannover, Mersin, Wien, Hamburg, Den Haag aus unterschiedlichen Disziplinen, wobei Soziologie und Politikwissenschaften am häufigsten vertre-

ten waren. Globalisierung und ihre Auswirkungen ist das verbindende Glied in den insgesamt 18 Beiträgen.
Das Buch ist – neben Vorwort und Einleitung – in sechs Kapitel geteilt, deren Überschriften schlagwortartig die Schwerpunkte benennen: Globalisierung, Migration, Multikulturalität, Interkulturalität, Nation und Schlußbetrachtung. Das letzte Kapitel hätte auch ›Staatsbürgerschaft‹ als Titel tragen können. Da es aus Sicht der HerausgeberInnen zusammenfassenden Charakter hat (14), wurde hierauf verzichtet. Der Unterschied zwischen Multi- und Interkulturalität wird nicht erläutert.
Von den drei Beiträgen des ersten Kapitels (»Globalisierung«) befassen sich die ersten beiden aus deutscher und türkischer Sicht mit den ökonomischen und gesellschaftlichen Auswirkungen von Globalisierung und kommen zu einer kapitalismuskritischen Ablehnung von Globalisierung, die Ahlers (42) als »technologisches Herrschaftsprogramm« interpretiert, wobei Kolonialismus und Nationalismus früherer Zeiten zu »Techno-Kolonialismus« und »Techno-Nationalismus« geworden seien. Im Beitrag von Oran werden drei Globalisierungen (1490, 1890, 1990) im Osmanischen Reich bzw. der Türkei miteinander verglichen und als »Erweiterung des Marktes, um den Bedürfnissen des westlichen Kapitalismus gerecht zu werden«, zurückgewiesen. Es wird zudem nach der Instrumentalisierung der Menschenrechte gefragt. Im dritten Beitrag geht es um die Rolle des – radikalen – Islam im Kontext von Globalisierungstendenzen, wobei davon ausgegangen wird, daß der religiöse Sektor gerade durch moderne Tendenzen an Bedeutung gewinnt.
Das zweite Kapitel (»Migration«) enthält vier Beiträge, die sich mit unterschiedlichen Fragestellungen befassen. Haenisch kommt nach einer Diskussion der Mittelmeerpolitik der EU (gemeint ist die Politik gegenüber 12 Staaten Nordafrikas außer Libyen) zu der Annahme, daß sozialökonomische Entwicklungen über die Annäherung zwischen EU und Nordafrika entscheiden werden, die EU aber die Bindung dieser Länder an sich nicht aufgeben wird. Im zweiten Beitrag geht es um »Emigration und Integration«, indem das Wohnviertel in seiner Bedeutung für die Migranten in den Mittelpunkt gestellt wird. In einer vergleichenden Untersuchung zwischen einem nach Binnenmigration entstandenen Gecekondu-Viertel in Ankara und einem Arbeiterviertel in Wien mit hohem Migrantenanteil kommen die Autoren zu dem Ergebnis, daß in diesen Vierteln eine Regionalisierung (Stadt in der Stadt, Kultur in der Kultur, 100) als Gegentendenz zur Globalisierung bzw. als die andere Seite der gleichen Medaille wahrnehmbar ist. Der dritte Beitrag beschäftigt sich mit Adoleszenzkonflikten türkischer Mädchen der 2. und 3. Generation in Deutschland und zeigt, daß der oft als Kulturkonflikt beschriebene Konflikt zwischen modernen und traditionellen Lebensformen vielfach ein Interessenkonflikt mit den Eltern, also ein interpersoneller und intergenerativer Konflikt (106f.) ist, dessen Auswirkungen einerseits körperliche Leiden ergeben können, andererseits auch Wahrnehmung einer Erweiterung ihrer Entscheidungs- und Handlungsspielräume (111). Im letzten Beitrag des Kapitels steht wiederum der Islam im Mittelpunkt, wenn danach gefragt wird, wie der Umgang mit dem Islam im heutigen Europa auf der Basis der vergangenen zwölfhundert Jahre von Begegnungen und Auseinandersetzungen aussieht. Hiermit verbunden ist die Frage, ob Einwanderer islamisch bleiben und europäisch werden können (117f.). Hier wie in den meisten Beiträgen des Buches ergibt sich ein Zusammenhang mit den Menschenrechten, wenn gefragt

wird, ob der Islam Säkularismus oder Laizismus akzeptieren kann.
Das Kapitel »Multikulturalität« umfaßt ebenfalls vier Beiträge, von denen der erste die kulturalistische Sichtweise von Multikulturalität kritisiert, die der Dynamik von Kulturen nicht gerecht werde, und zudem Ausgrenzungstendenzen von Minderheiten zum Teil auf Basis konstruierter Fremdheit mit sich bringe. Varol untersucht Möglichkeiten und Grenzen von Multikulturalismus im Gesamtzusammenhang von Globalisierung, Post-Modernismus, Mikronationalismen und Nation-Staat-Legitimation. Die Verbindung von Multikulturalität und Globalisierung wird auch im dritten Beitrag diskutiert, in dem wiederum Regionalisierung und Globalisierung gegeneinandergestellt werden. Mit Hilfe der Schlagworte vom Schmelztiegel und der Salatschüssel werden die Möglichkeiten der Entwicklung von Multikulturalität vertieft, die zunächst historisch am Osmanischen Reich und der Türkei diskutiert werden. Im letzten Beitrag des Kapitels wird die Frage Multikulturalität oder Anti-Multikulturalität am Beispiel der Türkei diskutiert, der im Fazit Multikulturalität bescheinigt wird.
Unter der Überschrift »Interkulturalität« wird in drei Beiträgen vor allem nach der Rolle des Nationalstaats gefragt. Bielefeld (181ff.) verbindet zunächst die Formierung der Nationalstaaten mit der Rolle, die den Fremden zugewiesen wird, wodurch sie überhaupt erst als solche konstruiert werden. Beispiele stammen aus den europäischen Nationalstaaten Großbritannien, Frankreich und Deutschland. Der zweite Beitrag stammt von dem Erziehungswissenschaftler Stojanov und befaßt sich mit interkultureller Identität, die der Verfasser als notwendig für Identitätsbildung in der reflexiven Moderne beschreibt. Dazu werden die Auffassungen von Taylor und Habermas kritisch betrachtet. Der letzte Beitrag in diesem Kapitel hat Bilder im interkulturellen Austausch zum Inhalt und untersucht aus kunstsoziologischer Sicht Bedingungen interkultureller Kommunikation mittels Kunst. Dieses Kapitel könnte vermutlich für Deutsch als Fremdsprache Relevanz gewinnen, wenn man Beispiele und Ergebnisse in den jeweiligen landesspezifischen Kontext übertrüge.
Im fünften Kapitel wird der Begriff der »Nation« in den Mittelpunkt gestellt. Der erste Beitrag – der einzige in englischer Sprache – vergleicht die Entwicklung der Idee einer Nation und der Nationenbildung zwischen Deutschland und der Türkei, die in beiden Ländern der Staatsbildung diente, während der zweite Beitrag die Nationenbildung in Vielvölkerstaaten zum Thema hat, wobei der Schwerpunkt auf dem Osmanischen Reich liegt. Im dritten Beitrag wird der Begriff der Nation um den des »Volks« ergänzt und beide zusammen mit »Kultur« kritisch beleuchtet. Ausgangspunkt ist der Slogan »Wir sind das Volk« in der DDR im Kontext der Vereinigung. Der Beitrag von A. Kadioglu erweitert die Diskussion um Globalisierung und Migration um den der Staatsbürgerschaft, wodurch auch Nation und Kultur eine erweiterte Betrachtung erfahren.
Das Buch ist aus einer engen Sicht von Deutsch als Fremdsprache nur von geringer Relevanz, aber in einer weiteren Sicht eröffnet es den Zugang zu vielen interessanten Fragestellungen, die bei näherer Betrachtung auch viel mit Sprachen, Mehrsprachigkeit und Sprachvermittlung zu tun haben. Besonders für deutsche – oder allgemeiner nicht türkische LeserInnen – sind die Überlegungen der türkischen WissenschaftlerInnen zur Bedeutung von Multikulturalität und Globalisierung für ihr Land anregend. Manche Beiträge sind ideologisch geprägt, zum Teil sind Beiträge auch zu kurz, um wirklich aussagekräftig zu sein.

Kürsteiner, Peter:
Reden, Vortragen, Überzeugen. Vorträge und Reden effektiv vorbereiten und erfolgreich präsentieren. Weinheim; Basel: Beltz, 1999. – ISBN 3-407-36351-6. 155 Seiten, DM 44,–

(Tefide Kilinc, Bielefeld)

Vielen Menschen kommt schon bei dem Gedanken, Reden und Vorträge halten zu müssen, Lampenfieber auf. Und wünscht sich nicht jeder Redner ein überzeugendes Auftreten, begeisterte Zuhörer und einen tosenden Applaus? Nun ist dieses Buch kein Patentrezept für ein solches Auftreten, doch es werden viele praxisorientierte, rhetorisch-didaktische Tips und Übungen für ein erfolgreiches Auftreten gegeben.

Der Autor dieses Buches leitet hauptberuflich Seminare über Vorträge, Reden, Rhetorik, Präsentationstechniken, Kommunikation, Gedächtnistraining und Coachings für Firmen, Institutionen und Einzelpersonen. Dieses Buch wurde zum größten Teil aus den Skripten für diese Seminare erstellt. Durch die zahlreichen Übungen ist es ein Lehrwerk, gleichzeitig läßt es sich als Leitfaden bei Vorträgen nutzen. Zu den jeweiligen Kapiteln gibt es eine Reihe von Frage-Antwort-Übungen und zahlreiche Beispielreden. Der Autor geht auf positives Denken, die Planung eines Vortrags, d. h. auch aktives Sprechen, Grundlagen der Kommunikation, Körpersprache, Gesprächsführung, Visualisierung, aber auch auf Medienauswahl und -einsatz ein. Außerdem gibt es Themen wie Spannung, Modulation und Umgangsformen bei Reden. In einigen Kapiteln verdeutlichen Bilder mit dem Autor Positionen und Mimik bei Reden oder Vorträgen. Sprachlich vermeidet der Autor wissenschaftlichen Jargon und achtet auf Allgemeinverständlichkeit. Dazu hat er einen persönlichen Sprachstil, was die Distanz zwischen Autor und Leser verkleinert.
Zum Ende des Buches stellt Kürsteiner noch einige Tips, Zitate und Kopiervorlagen für Reden und andere Auftritte bereit. Schön wäre es gewesen, wenn man der Umwelt zuliebe sparsamer mit dem Papier umgegangen wäre. Es gibt eine Reihe von halbleeren Seiten, und neben den Texten gibt es einen breiten Rand, den man allerdings für Notizen nutzen kann.
Insgesamt gesehen handelt es sich bei diesem Buch um eine gelungene, beispielhaft zu nennende und flüssig zu lesende Darstellung, in der Theorie und Praxis im Einklang stehen. So ist das Buch nicht langweilig und gibt anregende Impulse. Wer sein Wissen ansprechend in Worte umsetzen kann, wird seine Ziele schneller erreichen können, denn besonders die Art und Weise des Redens – im Alltag und im Studium – entscheidet darüber, ob einem zugehört wird oder nicht.

Lasatowicz, Maria Katarzyna; Joachimsthaler, Jürgen (Hrsg.):
Assimilation – Abgrenzung – Austausch. Interkulturalität in Sprache und Literatur. Frankfurt a. M.: Lang, 1999. – ISBN 3-631-34894-0. 411 Seiten, DM 98,–

(Uta Aifan, Stuttgart)

Der vorliegende Band ist das Ergebnis einer Internationalen Germanistischen Konferenz, die vom Germanistischen Institut der Uniwersytet Opolski gemeinsam mit dem Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur der Universität Bamberg, dem Generalkonsulat der Bundesrepublik Deutschland in Breslau und dem Österreichischen Generalkonsulat Krakau durchgeführt wurde. Was sich schon in der Vielschichtigkeit

der Veranstalter andeutet, setzt sich mit der Wahl des oberschlesischen Kamien Slaski (Großstein) und damit einer »seit Jahrhunderten von interkulturellen Prozessen geprägten Region« (10) als Veranstaltungsort fort: Es geht um den Versuch, angesichts der »schon unüberschaubaren Veröffentlichungen über (literatur)wissenschaftliche Konzepte der interkulturellen Germanistik« (367), auf einige »Probleme zu verweisen, die aus einem eigenen Erfahrungsbereich enstanden sind« (367). Gerade weil dem so ist, vermißt der Leser umso schmerzlicher Kurzbiographien der einzelnen AutorInnen, um eben jenen persönlichen Bezug auch nachvollziehen zu können.

Nichtsdestotrotz handelt es sich um einen sehr guten Sammelband, der dem interessierten Leser einen Einstieg in die wichtigsten Aspekte von Interkulturalität in Sprache und Kultur ermöglicht. *Assimilation* gilt den Herausgebern in der Einleitung (9–17) als Ausgangsbasis des kulturellen Miteinander, da es keine vorglobale Welt, keine Kultur, gibt, »die nicht schon seit je in interkulturelle Wechselverhältnisse eingespannt wäre« (9). Versuche der *Abgrenzung* hingegen sind nur als abgeleitete Versuche erklärbar:

> »Und erst *nach* (!) solcher Abgrenzung wird Austausch, werden Kommunikation und gegenseitige Wahrnehmung und Beeinflussung erst möglich, setzen diese doch ihrerseits voraus, daß es da erst eine Grenze, einen Unterschied, eine Differenz geben müsse, die der Austausch dann durchlässig machen kann.« (10)

Mit diesem Ansatz, der sich im Titel und in der Wahl der Reihenfolge der Themenkomplexe widerspiegelt, ordnet sich der Band der jüngeren Forschung zu Vorurteilen und Stereotypen bzw. dem Fremden und Eigenen zu, die Abgrenzungen an sich nicht als eine negative Erscheinung tabuisieren, sondern diesen grundsätzlich neutral gegenüberstehen und eine Wertung derselben unter dem Aspekt der Toleranz nur im Kontext vornehmen (Aifan 1997: 265–286).

Den Ausführungen zu »Assimilation« (2. Kapitel), »Abgrenzung« (3. Kapitel) und »Austausch« (4. Kapitel) werden im ersten Kapitel grundsätzliche Aussagen zu Theorie und Praxis vorangestellt, wobei es sich hier – wie insgesamt im Band – mehrheitlich um Fallstudien handelt, die auch dem fachlich nicht eingearbeiteten Leser das allgemeine über Beispiele zugänglich machen. Maria Katarzyna Lasatowiczs Ausführungen zu »Empirischer Interkulturalität« (21–32) zeigen auf, wie Abweichungen in Kasus, Lexik, Tempus und Satzfolge in der oberschlesischen Variante des Deutschen in dieser Region wahrgenommen werden:

> »Aus der Sicht der nun als normatives Sprachbild geltenden bundesrepublikanischen Hochsprache handelt es sich bei solchen Erscheinungen um ›Fehler‹, was den Angehörigen der Minderheit schmerzlich bewußt ist. Zu deren Ausgleich wird dann […] die Rückbesinnung auf das deutsche Kulturerbe gefordert. Als Beispiele könnten hier Berichte über kulturelle Ereignisse in der Region dienen, in denen Eichendorff und Gustav Freytag immer wieder als prominente Identitätsbilder genannt werden.« (31)

Auch die Beiträge Csaba Földes' (»Zur Begrifflichkeit von ›Sprachenkontakt‹ und ›Sprachenmischung‹«, 33–54), Norbert Richard Wolf (»(Deutsche) Sprachgeschichte als interkultureller Prozeß«, 55–62), Bernd Balzer (»Böll in China. Probleme interkultureller Literaturrezeption«, 63–73), Daniel Möller-Nielaba (»Interkulturalität als literarisches Problem«, 75–90), Jürgen Joachimsthaler (»Das ›Eigene‹ und sein ›Anderes‹ als hermeneutische Aporien (am Beispiel Paul Celans und des Begriffs ›Jude‹)«, 91–109) und Ortwin Beisbart (»Noch die Fremde / wie Pauken, fern« (Johannes Bobrowski).

Fremdverstehen als literaturdidaktische Aufgabe«, 112–126) bemühen sich darum, möglichst wertneutral verschiedene literatur- und sprachwissenschaftliche Aspekte der Theorie zur Interkulturalität zu beleuchten.

Im zweiten Kapitel »Assimilation« widmet sich Claudia Kupfer-Schreiner einer Thematik, die wichtige Fragen für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache an Schulen aufwirft, aber auch von grundsätzlichem Interesse für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache in der DSH-Vorbereitung ist, da die Zahl der Teilnehmer mit den typischen Problemen einer dritten Generation zunimmt: »Vom ersten Gastarbeiter zur ›Festung Europa‹: die deutsche Schule und ihr Umgang mit Migranten – eine kritische Zeitreise« (129–143). Kupfer-Schreiner verschafft einen Überblick über die Auswirkungen sprachtheoretischer Thesen wie der »Sprachbad«-Theorie (130), der Defizithypothese (130–132) und dem Differenzmodell (132–133) auf die Praxis in deutschen Schulen und analysiert Thesen, warum die interkulturelle Erziehung bis heute ihre »hehren Ziele« (135) nicht umfassend erreichen konnte. Auch Kupfer-Schreiner bietet keine Ideallösungen, sondern bemüht sich mit durchdachten Fragestellungen um eine Lösung, die sie in Solidarität als »Erziehungsziel« (143) im Sinne »einer konkreten Realität, um die man sich jeden Tag neu bemühen muß« (143), sieht.

Dem folgen Beiträge von Jörn Steigerwald (»Lichtenbergs Erklärungen zu Hogarths Kupferstichen: Kulturtransfer zwischen Anthropologie und Ästhetik«, 145–165) und Krzysztof Tkaczyk (»Carl Einsteins ›Negerplastik‹: ein Manifest gegen die Abgrenzung«, 167–181). Ewa Drewnowska-Vargane bietet mit »Derselbe Inhalt? Personale deiktische Ausdrücke, Vokative und Anaphora als Indikatoren sprachlicher Interkulturalität« (183–202) Lehrkräften eine wissenschaftlich fundierte Antwort, auf die Frage, ob »die deutschen zur Anrede dienenden Elemente weniger gefühlsbetont als die ungarischen oder die polnischen« (189ff.) sind bzw. ob im Polnischen und im Ungarischen »anders geduzt« (195f.) wird als im Deutschen. Drewnowska-Varganes sprachwissenschaftliche Ausführungen sind in Fachsprache gehalten, jedoch verdeutlichen die umfangreichen Textbeispiele im Anhang auch weniger wissenschaftlich Interessierten, wie sich kulturell und sprachimmanent bedingte Kontraste auf den Erwerb der deutschen Sprache bei ungarischen und polnischen Muttersprachlern auswirken.

Die Beiträge im dritten Kapitel »Abgrenzung« wenden sich der Literatur zu: Christine Chiado Rana analysiert überzeugend die literarische Umsetzung der Suche nach Wahrheit eines in seiner kulturellen Zugehörigkeit verunsicherten Autors: »Zwischen Kultur und Akkulturalität. Wolfgang Hildesheimers ›Wüstengänge‹« (206–217). Optische Hilfsmittel wie Zeilenwechsel und Leerstellen werden hier ebenso wie sprachliche Umsetzung oder die Funktionalisierung des Topos der Wüste berücksichtigt. Andrea Rudolph und Malgorzata Polrola gehen in einem kulturvergleichenden Projekt zu »Teufelsbilder[n] in mecklenburgischen und masowischen Sagen« (219–242) davon aus, daß »sich das Komische mehr als das Allgemein-Menschliche dazu eignet, ethnische und nationale Charakteristika zu erfassen« (220). Gertrud M. Rösch analysiert in ihrem Beitrag »Labyrinthische Diskurse. Erzählstrategien in Grillparzers Almanach-Novelle ›Das Kloster bei Sendomir‹« (243–256) Bezüge zwischen historischem Kontext, Autorbiographie und Text. Agnieszka Palej widmet sich mit »Adam Zielinski als österreichisch-polnischer Schriftsteller« (257–267) einem laut Aifan (2000: 238) als

»Grenzgänger« zu bezeichnenden Autor, dessen mehrkultureller Hintergrund und Sprachkenntnisse sich auf das literarische Werk auswirken.

Im abschließenden Kapitel »Austausch: Kulturen und Regionen« werden regionalspezifische Fallstudien aufgeführt: Günter Bellmann (»Direktionalität als Eigenschaft und Problem der Interferenz (Ostmitteldeutsch/Westslavisch)«, 271–286), Norbert Morciniec (»Zum deutsch-polnischen Sprachkontakt in Schlesien«, 287–303), Jaroslaw Bogacki (»Ein deutschsprachiger Geleitbrief des städtischen Rates von Krappitz für Daniel Kossarsky (1650)«, 305–314), Ilpo Tapani Piirainen (»Das zweisprachige Vogtbuch von Oppeln aus den Jahren 1698–1721«, 315–325), Izabela Surynt (»Assimilation, Abgrenzung und Austausch als kategoriale Grundformen der Interkulturalität in der Namensgebung bei Bienek«, 327–343), Michael Rohrwasser (»Aus dem Leben eines Taugenichts. Franz Jung als oberschlesischer Autor«, 345–365), Norbert Honsza (»Interkulturelle Ansätze in der Literatur. Das Beispiel ›Grenzlandautoren‹«, 367–377) und Sieglinde Klettenhammer (»›Mit einem Bein hier, mit dem andern dort‹? Identität als Thema der Prosaliteratur aus Südtirol seit 1945«, 379–402). Abschließend nähert sich Karol Sauerland dem weiten Feld literarischer Bilder mit »Ostjuden als Thema der ›Süddeutschen Monatshefte‹« (403–411) an.

Der Band eignet sich zwar kaum für die alltägliche Unterrichtspraxis DaF, jedoch lassen sich aus den sprachwissenschaftlichen Artikeln wertvolle Überlegungen zu den Hintergründen sprachlicher Probleme der Deutschlerner ableiten, jene mit literarischem Ansatz mögen als Denkanstoß, als Inspiration oder als Hilfe bei der Suche nach Materialien für die Arbeit mit literarischen Texten dienen, anhand derer in der Auslandsgermanistik und innerhalb Deutschlands in der Oberstufe oder in anderen studienbegleitenden Kursen der Bezug zwischen Kontext und Text analysiert werden kann. Unzweifelhaft gibt der Band den Einfluß der Sammelbände von Alois Wierlacher zur interkulturellen Germanistik zu erkennen, jedoch unterscheidet er sich hiervon vor allem dadurch, daß es sowohl politisch-historische und sprachliche Randgebiete im geographischen Sinne als auch im Sinne der Sprach- und Literaturwissenschaft sind, die im Zentrum des Interesses stehen. Daher wird er seinem Ziel gerecht,

> »einerseits Fragestellungen innerhalb der interkulturellen Germanistik wo nicht zu klären, so doch zumindest deutlicher zu formulieren und andererseits durch die bewußte Konzentration auf konkrete Einzelphänomene die Abhängigkeit interkultureller Prozesse von ihrer je konkreten Erscheinungsform in konkreten Zeiten und Räumen zu verdeutlichen« (16).

Es bleibt zu hoffen, daß diesem ersten Band der Oppelner Beiträge zur Germanistik weitere folgen mögen, die sich dem »Zusammenhang zwischen Interkulturalität und Regionalismus« (16) widmen.

Literatur

Aifan, Uta: »Balanceakt auf dem Drahtseil: Theorie, Analyse und didaktische Behandlung von Stereotypen und Vorurteilen im Unterricht an Hochschulen.« In: Breuer, Ingo; Sölter, Arpad (Hrsg.): *Der fremde Blick. Perspektiven interkultureller Kommunikation und Hermeneutik. Ergebnisse der DAAD-Tagung in London, 17.–19. Juni 1996.* Innsbruck: StudienVerlag, 1997, 265–286.

Aifan, Uta: »Staging exotism and demystifying the exotic: German-Arab Grenzgängerliteratur.« In: Williams, Arthur; Tebbut, Susan (Hrsg.): *German-language literature today: international and popular?* New York: Lang, 2000, 237–254.

Lecke, Bodo (Hrsg.):
Literatur und Medien in Studium und Deutschunterricht. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, 1999 (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts 37). – ISBN 3-631-31742-5. 371 Seiten, DM 89,–

(Manfred Dutschke, Pretoria und Cape Town / Südafrika)

Aufsatzsammlungen, zumal solchen, die mit kontroversen Sachverhalten sich beschäftigen, gerecht zu werden, ist immer ein riskantes Unterfangen. Aber diese Aufsatzsammlungen selbst sind nicht minder risikoreich. Bodo Lecke versucht dem Gestrüpp von Reformansätzen und resignationsreichem Beklagen des Verlustes an legitimer Literaturwissenschaft mit einem »integrativen Verständnis der Germanistik« (38) zu entkommen. Lessing, an dem er mit guten Gründen das mutige Sprengen enger Gattungsbegriffe bewundert, ist nicht nur der Knotenpunkt seiner langen Einführung, sondern ihm ist ein anregungsreicher Beitrag zur literaturdidaktischen Arbeit gewidmet. Angelehnt an die Lessingsche Revolution auf dem Theater, die dem feudalen Adelsdrama das bürgerliche Trauerspiel entgegensetzte, versucht Lecke, die medialen Formen der Artefakte des TV in die Germanistik einzubeziehen. Das viel zu intensive, und daher für einen ausländischen Germanisten m. E. schwierig zu lesende Vorwort wäre ein Kern eines eigenständigen Buches.
Aber vermutlich brauchte der Herausgeber so viele Sonden ins Minenfeld der geisteswissenschaftlichen Debatte um eine Reform, deren Form, Geschwindigkeit und Sinn, um seinen Vorschlag der integrativen Erweiterung des Arbeitsfeldes Germanistik unterbreiten zu können. Ob denn die Unterhaltungsgesellschaft noch wirklich eine Aufklärung durch ihre Artefakte benötige, klingt als übergreifende Frage im Hintergrund stets deutlich hörbar mit, die Antwort hingegen bleibt doch eher vage.
Ich teile des Herausgebers Hoffnung, daß bereits ein flüchtiger Blick ins Inhaltsverzeichnis des Bandes genüge, um das Anliegen deutlich erkennen zu können, nicht ganz. Zwar macht die Aufteilung in Grundlagen und Beispiele Sinn, doch leider sind besonders in den Beispielen die integrativen Ansätze nicht immer klar erkennbar.
Die Grundlagen heben an mit einem Plädoyer von Jörg Schönert, »Kultur und Medien als Erweiterung zum Gegenstandsbereich der Germanistik in den 90er Jahren«, für eine Um- und Neuorientierung der Germanistik als Kulturwissenschaft. Er folgt dabei im wesentlichen den Empfehlungen der Denkschrift *Geisteswissenschaften heute* aus dem Jahr 1991. Mit der Neuorientierung sind aber die Probleme des Faches noch nicht automatisch beseitigt. R. Hübner nannte diesen Begriff der Kulturwissenschaften den »Unschärfe Joker« (43), der alles zu können scheint, aber nichts leistet.
Die »gesamte menschliche Kultur« hatte bereits 1891 Hermann Paul als Bezugspunkt für die Aufgabenstellung der germanischen Philologie im Auge. Sein Ansatz unterlag aber dem Diltheyschen der Geisteswissenschaften, eben jenen, die sich jetzt in der Krise befinden. Daraus zieht Schönert den Schluß, nicht in einer Megawissenschaft Kultur die Lösung suchen zu sollen, sondern er skizziert stattdessen einen Wissenschaftsbegriff, der als Wissensverband unter dem Oberbegriff Kultur die Geisteswissenschaften und die Germanistik insbesondere einschließt. Die *Humanities* des anglo-amerikanischen Wissenschaftssystems kommen da ins Blickfeld. Grundsätzlich geht es ihm aber um eine Erweiterung des Lesenkönnens im Sinne einer philologischen Kompetenz. Diese bleibt, das ist sein Fazit, dann wirkungslos, wenn sie

im Sinne einer Wissenschaftsreform keine Abnehmer findet. In der schulischen Medienerziehung sieht er einen geeigneten Abnehmer für die philologische Kompetenz.

Siegfried Schmidt stimmt mit Schönert da überein, wo es gilt, von der Germanistik als einer »Nationalphilologie« (65) Abschied zu nehmen. Doch setzt er nicht mehr viel Hoffnung auf die Kulturwissenschaft, denn auch bei ihr sieht er die »Abnehmerschaft für literaturwissenschaftliche Produkte« (66) zunehmend dahinschmelzen. Zwar konstatiert er viel Reform, doch resignierend sucht er nach der Veränderung. Er praktiziert an der Uni Siegen, was er hier noch einmal, ohne große Hoffnung auf Gehör, darlegt: das Konzept einer empirischen Medienkulturwissenschaft. Da er keinen konsensfähigen Begriff der Literaturwissenschaft vorfinden kann, läßt er sich auf dieses vage Geschäft nicht mehr ein. Diese Wissenschaft sei, so argumentiert er weiter, im Grunde schon immer eine Medienwissenschaft gewesen, die sich mit ihrer einigermaßen selbstherrlichen Beschränkung auf die »belles lettres« (68) dann zur Literaturwissenschaft stilisieren konnte. Das könne und müsse rückgängig gemacht werden. Die Aufgabe der empirischen Medienkulturwissenschaft bestehe darin, die in einer Kultur kommunikativ verhandelten Bestände mit wissenschaftlichen Methoden zu untersuchen.

> »Die Tatsache, daß alle Künste Medienkünste sind, tritt erst heute so recht ins Bewußtsein, wo spezielle Medienkünste auftreten […] In diesem Medien-Netz werden alle Künste – ob sie nun mit Printmedien oder im WWW operieren – wieder einmal neue Semantiken für die ewig alten Menschen- und Menschheitsfragen entwickeln. Wer diese Prozesse mit- und nachverfolgen will, muß Medienkulturwissenschaft(en) betreiben. So einfach ist das.« (81)

Hickethier konzentriert sich auf die Darstellung des Hamburger Modells und diskutiert dessen Implikationen. Das ist besonders für ausländische Kollegen interessant, die nach Organisationsmodellen Ausschau halten, an denen sie ihre eigenen Bedürfnisse orientieren können. Ermutigend für alle Kollegen dürfte sein, daß die Hamburger ein neues Schild an ihre Tür genagelt haben, auf dem steht »Institut für neuere deutsche Literatur und Medien«; worüber allerdings Schmidt sich sicherlich nur noch müde amüsieren kann.

Hans Dieter Kübler geht dem nach, was eingangs Schönert anmahnte, daß nämlich die Reform der universitären Germanistik dann wirkungslos bleiben muß, wenn ihr die Anwendung/Umsetzung fehlt. Wahrscheinlich ist sie inzwischen nicht viel schlauer geworden, doch die interessante Frage der Überlegungen lautet: »Wie ratlos ist die Didaktik«, und zugleich stellt er die Frage, ob der Deutschunterricht seinen integrativen Charakter verliert. Antworten sind gefragt, heute um so mehr.

Die in der Abteilung Beispiele zusammengestellten Beiträge sind von unterschiedlicher Qualität und einigermaßen unterschiedlichem Problembewußtsein geprägt. Die Fragen nach der Visualität als Herausforderung der Schule hätte m. E. noch ein wenig der Bearbeitung bedurft. Inge Blatts Beitrag zum Computer als Medium stand auf der damaligen Höhe der Problemstellung und ist als gewichtiger ehemaliger Beitrag zu sehen, ihre Skepsis gilt dem Wunderding Rechner, der alleine noch keine Unterrichtsdefizite aufhebt; vermutlich tut er dies auch heute noch nicht. Die über Medienfiguren schreibenden Kinder, Amelie Sjöln stellt sie vor, geben sich zwar medienbewußt, aber im Grunde reagieren sie auf Anreize, genauso wie ihre Lehrerin. Ralph Kohlpeiß' Beitrag über Medienar-

beit im Deutschunterricht, dargelegt an der Analyse von Theateraufführungen, hat mich nicht überzeugt. Das Nachbuchstabieren einzelner Aufführungen scheint mir keine revolutionäre Einsicht in den medialen Charakter einer Theateraufführung zu vermitteln; möglicherweise tue ich hier dem Autor Unrecht; er möge es mir nachsehen.

Spannend, vor allem in der sehr versteckt angedeuteten Revolte des Theaterdichters Lessing, ist Bodo Leckes Beitrag unter dem Titel »Vernunft vs. Gefühl«, doch scheint mir, daß dieses vollgepackte Textstück erstens mehr Platz hätte haben sollen und zweitens einen anderen Publikationsort, denn einen solchen Beitrag sucht man kaum in einem Aufsatzband über Medien im Deutschunterricht und im Germanistikstudium. Aufklärung, das ließe sich vielleicht hier kondensieren, geht manchmal kuriose Wege.

Schließlich versucht Ingo Scheller, das Nachspielen von Theatertexten in der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit zu beschreiben. Wer sich angesprochen fühlt, der mag es ausprobieren, bei mir, das mag subjektiv zu verantworten sein, hat es nicht gezündet.

Den Schluß bildet Bodo Leckes Beitrag über Küche, interesseloses Wohlgefallen und Literatur. Der hoffnungslos literaturbegeisterte Didaktiker bekennt, daß er nicht genug Zeit habe, um lesen zu können. Das bietet ihm eine gute Plattform, um über die vielschichtigen Ansätze der möglichst emanzipatorischen Freizeitpädagogik mit literarischem Anspruch nachzudenken. Am meisten hat mich die Bibliothek als Heilstätte der Seele (368) erfreut, wiewohl ich um die Anfechtbarkeit solcher Aussagen weiß. Fazit: »Nimm und lies«, Lecke hat es bei Thomas Mann ausgeborgt, überzeugt mich als Einladung an Leser noch immer an meisten.

Ein leicht wehmütiger Beiklang hallt in der Danksagung am Ende des Vorwortes, wo es heißt, daß das altmodische Medium Buch zum Nachdenken über Literatur und Bücher mit dem neuartigen des Rechners dankenswerterweise schnell und zuverlässig zustande gekommen sei. Richtig, aber die Freunde seines Sohnes haben sich, genauso wie der Herausgeber selbst, leider zu oft der Rechtschreibprüfung der Rechner anvertraut. Die vielen Druckfehler, die das Programm nicht findet, weil es die komischen Wörter nicht im Benutzerdiktionär hat, sind lästig. Richtig geschriebene Fehler z. B. »wie« und »wir« kann das auf einer amerikanischen Version deutscher Grammatik aufgebaute Grammatikprüfprogramm nicht finden, da es diesen feinen Unterschied nicht kennt. Das sind läßliche, aber doch ärgerliche Beigaben neuer Technik und Medien für ein Buch, das doch gerade für die Integration dieser neuen Medien in die Germanistik, in die Deutschdidaktik und in die Freizeitpädagogik so nachdrücklich werben möchte.

Lösener, Hans:
Der Rhythmus in der Rede. Linguistische und literaturwissenschaftliche Aspekte des Sprachrhythmus. Tübingen: Niemeyer, 1999 (Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft 59). – ISBN 3-484-22058-7. 251 Seiten, DM 48,–

(Ute Sonnenberg, Berlin)

Hans Lösener unternimmt in seiner Untersuchung zum Sprachrhythmus einen Brückenschlag zwischen linguistischer und literaturwissenschaftlicher Betrachtungsweise und versucht, eine Antwort auf die Frage zu formulieren, »was sich in unserer Auffassung von der Sprache ändert, wenn man beginnt, die Sprache

vom Rhythmus her zu denken« (1). Lösener ist dabei einer sprach- und literaturwissenschaftlichen Tradition verpflichtet, die sich gegen die Reduzierung von Sprache auf den bloßen Zeichencode wendet. Diese in strukturalistischen und kognitiven Sprachtheorien vorfindbare Engführung vernachlässigt zahlreiche Aspekte, die nach Löseners Dafürhalten zentrale Bestandteile einer Sprachtheorie sein müssen, wie etwa die Beziehung von Sprache und Subjekt. Lösener selbst stellt seinen Ansatz klar in eine historisch-anthropologische Tradition, die von Wilhelm von Humboldt über (den nicht strukturalistisch verkürzten) Ferdinand de Saussure, Emile Benveniste bis hin zu Henri Meschonnic reicht. All diese Denker konzipieren Sprache von der Rede und nicht von der Struktur her. In der Begründung einer »Linguistik der parole« sieht Lösener deshalb eine der größten Herausforderungen der Sprachwissenschaft, zu deren Grundlegung er durch seine Reflexionen über den Sprachrhythmus einen Beitrag leisten will.[1]

Im ersten, theoretischen Teil des Buches (9–112) ist es ihm um die Entwicklung eines spezifischen Rhythmusbegriffs und dessen Einordnung in linguistische und literaturwissenschaftliche Diskussionszusammenhänge zu tun. Den methodischen und theoretischen Ausgangspunkt bildet die Rhythmustheorie des hierzulande noch spärlich rezipierten französischen Zeichentheoretikers und Literaten Henri Meschonnic (Kap. 1). Meschonnic, dessen Konzeption in *Critique du rythme* (1982) dargelegt ist, begreift den Rhythmus nicht als formales, sondern als semantisches Prinzip. Er lehnt die seit Platon gängige Gleichsetzung von Rhythmus und Metrum ab, die auf der grundlegenden Trennung von Rhythmus und Sinn, von Metrik und Semantik beruht. Inspiriert durch Benvenistes Konzeption der »Rede«, de Saussures Begriff des »Wertes« und Humboldts Vorstellung von der »Jedesmaligkeit der Sprache« konzipiert Meschonnic (und im Anschluß an ihn auch Lösener) seinen Rhythmusbegriff nicht als numerisches Schema, sondern als veränderliche, vorübergehende Anordnung, die in Korrelation zur Rede und zum Sinn tritt. Rhythmus wird also verstanden als jeweils einmalige Gestaltung des Sinns, als »Bedeutungsweise«, die nicht auf ein einziges sprachliches Prinzip festgelegt werden kann, sondern sich aus der Vielfalt sprachlicher Phänomene, wie Akzentuierung, Prosodie, Lexik und Syntax, ergibt.

Meschonnics Rhythmusbegriff unterscheidet sich von den in der deutschen Metrik gängigen Konzeptionen, die Lösener im zweiten Kapitel vorstellt. In einer pointierten Diskussion verschiedenartiger Rhythmuskonzeptionen zeigt er, daß die enge Verkoppelung von Rhythmus und Metrum zu unlösbaren Problemen führt:

> »Entweder fällt er [= der Rhythmus, U. S.] mit dem Metrum zusammen und verschwindet somit in der Identität mit diesem oder er geht über das Metrum hinaus und entzieht sich der metrischen Beschreibbarkeit.« (43)

Die Gleichsetzung von Metrum und Rhythmus führt zudem zum Ausschluß der Dimension des Sinns aus dem Rhythmusbegriff – eine Dimension, die für Lösener gerade den Prüfstein für die Möglichkeit einer Theorie des Sprachrhythmus darstellt.

Bei der Untersuchung linguistischer Rhythmusmodelle (Kap. 3) weist Lösener auf, daß auch die überwiegende Mehrheit dieser Modelle den Rhythmus als formales, durch Regeln eindeutig beschreibbares Phänomen konzipieren. Auch dem von Peter Auer und Elizabeth Couper-Kuhlen (1994) alternativ

entwickelten Ansatz, dessen erklärtes Ziel die Überwindung strukturalistischer Prämissen ist, weist er in einer detaillierten Diskussion die Verwendung eines metrischen Rhythmusbegriffs nach. Erneut macht er deutlich, daß die Reduzierung des Rhythmus auf das Metrum wesentliche Aspekte vernachlässigt: Sie

»entzeitlicht den Rhythmus, macht ihn zu einer formalen Struktur und korreliert mit einem Sprachdenken, in dem die Sprache getrennt vom wirklich sprechenden Menschen als bloßes Werkzeug, als Ansammlung stabiler Bezeichnungsmöglichkeiten, losgelöst von aller Geschichtlichkeit gedacht wird« (112).

In einem zweiten, empirischen Teil (113–234) erprobt Lösener dann die theoretischen Konzepte in konkreten Analysen literarischer Texte, die seiner Ansicht nach sehr deutlich zeigen, »was sich überall in der Sprache ereignet« (12). Er analysiert die semantische Funktionsweise des Rhythmus in Goethes Ballade *Der Erlkönig*, im Grimmschen Märchen *Die Sterntaler* sowie in Benns Gedicht *Abschied* und fördert dabei neue, in der literaturwissenschaftlichen Rezeption bislang verborgen gebliebene Aspekte zutage. Ihm geht es hier darum, die Texte vom Rhythmus her zu lesen, nicht »das Was des Sinns, sondern das Wie des Sinns« (136) in den Vordergrund zu heben. Er untersucht rhythmische Elemente wie Metaphorik, Verszäsuren, Silben- und Akzentrhythmus, Prosodie, Interpunktion etc. und kann dabei zeigen, daß sich die durch den Rhythmus realisierte semantische Funktionsweise erst aus dem Zusammenwirken aller Signifikanten im Textsystem ergibt und eine Trennung in Form und Inhalt unmöglich macht. So weist Löseners Erlkönig-Interpretation die Unhaltbarkeit eines Vater-Sohn-Dualismus nach, in der der Vater das Rationale, der Sohn und der Erlkönig hingegen das Irrationale darstellen. Lösener macht deutlich, daß der

»Rhythmus der Ballade die beruhigende Grenze gerade verwischt und eine Vater-Erlkönig-Kontinuität realisiert, in der die Paradigmen der Kontrolle und des Bedrohlichen sowohl durch den Erlkönig als auch durch den Vater realisiert werden« (237).

Auch die Analyse des Benn-Gedichtes bringt interessante neue Aspekte hervor, etwa dort, wo Lösener zeigt, daß die bei Benn vorfindbare Metrisierung des Rhythmus mit der poetischen Konzeption der Entsubjektivierung korreliert und ästhetische und ethische Dimension untrennbar miteinander verwoben sind:

»Gottfried Benn, der nach 1934 so vehement für eine Trennung von Ästhetik und Ethik, Dichtung und Leben, Poetik und Politik eingetreten war, zeigt durch seine eigene Praxis des Rhythmus die ethische Wirksamkeit der Dichtung und ihre Untrennbarkeit vom Leben.« (234)

Wenngleich auch Lösener dem gegenwärtigen ›Trend zur Unvollständigkeit‹ nachgibt und sich nicht alle der im Text angeführten Buchtitel tatsächlich im Literaturverzeichnis wiederfinden lassen, scheint mir die hier vorliegende Untersuchung des (Sprach-)Rhythmus in mehrerlei Hinsicht bemerkenswert und Interessierten daher zur Lektüre empfohlen: Zum einen ist es Löseners Verdienst, die Rhythmustheorie Henri Meschonnics in die bundesrepublikanische Diskussion eingeführt zu haben. Zum anderen erweitert er die bislang durch strukturalistische Begriffe dominierte Auseinandersetzung um neue, aufschlußreiche Aspekte. Durch sein Bemühen, die einseitige Beschränkung des Rhythmus auf formale Eigenschaften zu überwinden, leistet er einen – wie ich finde – bemerkenswerten Beitrag zur Entwicklung einer anthropologischen Sprachtheorie. Dieser theoretische Im-

petus verbindet Lösener mit vielen derzeit unternommenen linguistischen und sprachphilosophischen Unternehmungen, etwa der des Aachener Linguisten Ludwig Jäger (vgl. Jäger 1993) oder der Berliner Sprachphilosophin Sybille Krämer (vgl. Krämer 1998). Die Stärke von Löseners Ansatz erweist sich meiner Ansicht nach in der konkreten Ausformulierung allgemeiner theoretischer Prämissen in einer spezifischen Rhythmuskonzeption, deren Tragweite er im empirischen Teil des Buches überzeugend darlegt. Die Verbindung von theoretischer Reflexion und empirischer Untersuchung macht sein Buch nicht nur für die literaturwissenschaftliche Textanalyse, sondern auch für linguistische und sprachphilosophische Reflexionen interessant.

Anmerkung

1 Interessierte Leser können darüber hinaus auf der von Hans Lösener erstellten Web-Seite (www.sprachtheorie.de) wichtige Anregungen für die Entwicklung einer umfassenden Sprachtheorie erhalten.

Literatur

Auer, Peter; Couper-Kuhlen, Elizabeth: »Rhythmus und Tempo in konversationeller Alltagssprache«, *Zeitschrift für Linguistik und Literaturwissenschaft (LiLi)* 96 (1994), 78–106.

Jäger, Ludwig: »›Language, whatever that may be.‹ Die Geschichte der Sprachwissenschaft als Erosionsgeschichte ihres Gegenstandes«, *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 12, 2 (1993), 77–105.

Krämer, Sybille: »Sprache – Stimme – Schrift: Sieben Thesen über Performativität als Medialität.« In: Fischer-Lichte, Erika; Kolesch, Doris (Hrsg.): *Kulturen des Performativen.* Paragrana 7, 1 (1998), 33–58.

Meschonnic, Henri: *Critique du rythme. Anthropologie historique du langage.* Paris: Verdier, 1982.

Löser, Philipp:
Mediensimulation als Schreibstrategie. Film, Mündlichkeit und Hypertext in postmoderner Literatur. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1999 (Palaestra 308). – ISBN 3-525-20581-3. 304 Seiten, DM 92,–

(Thomas Bleicher, Mainz)

»Die Kunst scheint historisch, sozial kompromittiert. Daher die Anstrengung des Künstlers selbst, sie zu zerstören.« Dieses (hier vollständig wiedergegebene) Zitat aus Roland Barthes' *Lust am Text* ist sowohl Ausgangspunkt als auch Kritikansatz von Lösers Überlegungen über die (postmodernen) Möglichkeiten des Schreibens. Gemeinsam ist die Vorstellung neuer Schreibstrategien, die sich nach Barthes für die Kunst notwendig aus ihrer Entwicklung heraus ergeben haben, nach Löser aber generell schon im Eigeninteresse der Kunst liegen. Während Barthes dabei von der Strategie eines tatsächlichen Signifikantenwechsels z. B. von der Literatur zum Film spricht, denkt Löser eher an einen »virtuellen Medienwechsel«, durch den die Schreibweisen sich selbst in die Lage versetzen können,

> »im literarischen Text die Eigenschaften eines anderen Mediums zu evozieren, ohne dieses andere Medium tatsächlich zu integrieren. Das Interesse gilt dann nicht der Abwertung, Aufgabe oder Zerstörung von Literatur durch Kritik oder avantgardistische Überschreitung. Statt dessen rückt die Möglichkeit in den Blick, Eigenschaften rivalisierender Medien aufzurufen und literarischen Texten auf diese Weise einen Spielraum zu erschließen, mit dessen Hilfe die kompromittierte oder problematisierte kulturelle Praxis des Schreibens dezentriert und neu formiert werden kann« (11).

Konsequenterweise verzichtet der Verfasser auf mediale Transformationen wie auch auf medienüberschreitende

Texte, Filme oder ›Sprechopern‹ von Brinkmann, Kluge, Greenaway, Godard, Jandl o. a. und wendet sich unmittelbar den literarischen Texten zu, die die Eigenschaften anderer Medien im geschriebenen Text hervorzurufen versuchen und somit als »Doppelschrift«, als literarischer »Untertext« ebenso wie als nicht-literarischer medialer »Übertext«, gelesen werden können und müssen. Diesen »Modus der Verdopplung« nennt Löser »Simulation«, weil »sich in der Schrift durch mediale Inszenierung bestimmte Effekte erreichen lassen« (19), die durch den rein literarischen Text bisher nicht erreichbar waren. Eine für die deutschsprachige Literatur besonders geeignete Textgrundlage entdeckt Löser in den Prosaarbeiten von Botho Strauß, der sich nicht nur häufig zu Problemen in unserem Medienzeitalter geäußert hat, sondern auch oft die medialen Möglichkeiten in sein Schreiben einbezogen hat. So dient v. a. sein Werk, ergänzt durch Texte von Goetz, Calvino, Perec, Okopenko und Bernhard, zur Illustration von mediensimulierten Schreibstrategien.

Im einzelnen werden vier Kommunikationstechnologien thematisiert, von denen der Film als literarisches Zielmedium wissenschaftlich schon mehrfach behandelt worden ist. Am Beispiel der Strauß-Texte *Paare, Passanten* und *Der junge Mann* untersucht Löser vier filmtechnische Schreibpraktiken: Die angebliche »Unmittelbarkeit des Films«, die von Strauß so instrumentalisiert wird, als ob »Wirklichkeit authentisch, echt und […] natürlich wiedergegeben werden könne, und zwar über die Enthüllung des Optisch-Unbewußten hinaus auch als Aufscheinen eines Wesenhaften der Dinge« (31), die Montagetechnik, die das Verhältnis der Kunst zur Wirklichkeit reflektiert und/oder »divergente Sinnzonen« (58) synästhetisiert, die filmische Metafiktion, die »vor allem die Möglichkeiten der gezielten Manipulation durch Bilder als Verstärkung der Tendenzen von Schrift im Auge hat« (62), und eine Art »Gedächtniskino«, das nur mehr die rätselhafte »Struktur des einzelnen Augenblicks«, »seine idiosynkratische Verstricktheit in Traditionen, kollektive und individuelle Befindlichkeiten, die sich nur anhand einer Bildersprache noch dingfest machen lassen« (75), literarisch verdeutlichen kann.

Da diese vier filmtypologischen Simulationen dem zeitgenössischen Schreiben keine neuen Aspekte eröffnen, wie Löser meint, zeigt er in einer Rückbesinnung des Schreibens auf die eigene Medialität die grundlegende Problematik des modernen Autors:

> »Das menschliche Bewußtsein sieht sich einer Differentialität der Schrift gegenüber, die alle festen Werte, Sehnsüchte und Sinngebungen des Menschen zur bloßen Fiktion zusammenschrumpfen läßt.« (148)

Durch bestimmte Mechanismen kann der Autor zwar »psychosemiotische Effekte der Präsenz und Unmittelbarkeit« erzielen, aber letztlich ist »die Spannung zwischen Ich und Text nicht wirklich auszugleichen« (148). Die Unausweichlichkeit dieser schreibimmanenten Konfrontation führt somit zur »Suche nach (weiteren) Anschlußmöglichkeiten in anderen medialen Bereichen« (149) wie in der »kommunikativen« Oralität, die die Differentialität durch die »Feststellung von Sinn mit Hilfe der Stimme und des Körperparadigmas« aufzuheben vermag, und in dem Gegenmodell, dem »textualistischen« Hypertext, in dem »der potentiell unendliche Text, das endlose Spiel der Signifikanten, als Orientierungspunkt aller literarischen Bestrebungen« gilt (151).

Die mündliche Rede dient heute weniger zur »Behauptung von Originalität und Ursprung«, vielmehr simuliert sie

in literarischen Texten eine antikollektive (und anderswo auch antikolonialistische) »Kraft der Irritation, Auflösung und Umdeutung« (212), wodurch »Vorstellungen von Anwesenheit, Ganzheit und präsentem Sinn als psychosemiotische Effekte erzeugt oder gar als tiefere Wahrheiten beglaubigt« werden (217). Bei den literarischen Hypertext-Mechanismen unterscheidet Löser drei Hauptkonzepte: So haben Hypertext-Simulationen erstens »häufig die Absicht, über eine Strukturähnlichkeit mit Weltverhältnissen deren Mimesis voranzutreiben« (254), zweitens sind Hypertexte »im wesentlichen offene Texte, die das Verhältnis von Autor und Leser neu regeln, indem sie dem Leser ein weit größeres Maß an Freiheiten einräumen« (256), und drittens kann man Hypertexte als Dekonstruktionsprojekte verstehen, da sie »widerstreitende Lesarten, rivalisierende Varianten eines Geschehens oder anderweitig unvereinbare Informationen als Alternativen gleichberechtigt nebeneinander in eine Struktur zu integrieren« versuchen (258).

Abschließend stellt Löser jedoch fest:

»Weder Hypertext- noch Oralitätssimulationen erledigen die Probleme der Schrift. Ein menschliches Bedürfnis nach Einheit und die Differentialität der Zeichen stehen sich weiter unvermittelt entgegen.« (260)

Doch die Simulationstechnik läßt sich durch eine »Umkehrung der Blickrichtung« weiterführen: »So, wie in der Schrift unterschiedliche Medien simulierbar sind, ist die Schrift auch selber in anderen Medien simulierbar« (260), und sie kann folglich das die Schrift simulierende Medium dann auch wieder erneut simulieren. Lösers Auseinandersetzung mit aktuellen literarischen Mediensimulationen, der sich die Literaturwissenschaft und vor allem die Literaturdidaktik verstärkt stellen müßten, regt somit auch zum Weiterdenken über mögliche künftige Schreibstrategien an, ohne die (nicht nur unsere inner- und interkulturelle) Zukunft wesentlich ärmer würde.

Mackowiak, Klaus:
Grammatik ohne Grauen. Keine Angst vor richtigem Deutsch! München: Beck, 1999 (Beck'sche Reihe 1286). – ISBN 3-406-420-86-9. 241 Seiten, DM 19,90

(Anneliese Stein-Meintker, Möhrendorf)

Tatsächlich schreckt diese *Grammatik ohne Grauen* Muttersprachler nicht ab, die in diesem praktischen Ratgeber Informationen und Hilfe suchen. Der Autor hat jahrelang am Grammatischen Telefon der RWTH Aachen gearbeitet und ist jetzt freier Sprachberater und Journalist. Das Buch besteht aus drei Kapiteln zu den Hauptgebieten der Grammatik: Wortarten, Syntax und Text. Dazu kommen zwei kurze Einführungen über die Zielsetzung des Buches und über den Begriff Grammatik, sowie ein 11seitiges, recht nützliches Glossar und eine kurze Bibliographie aus insgesamt 19 Titeln, 14 davon aus den 90er Jahren. Da verschiedene Grammatiktheorien und -ansichten miteinander konkurrieren, ist die »Auswahl aus der Fachterminologie« mit den knappen Erklärungen im Glossar recht sinnvoll.

Zielsetzung des Autors ist, »eine alltagstaugliche Grammatik für Beruf und für den privaten Bedarf« zu bieten, sie nicht als »Folterinstrument«, sondern spannend zu zeigen, »wie etwas grammatisch richtig gebildet wird, […] wo diese fiesen kleinen und großen Hindernisse in unserer Sprache lauern und wie man sie […] überwinden oder wenigstens schlitzohrig umgehen könnte«. Der Schwerpunkt des Buches liegt auf dem Kapitel zu Wortarten (155 Seiten), das die Wortarten

an sich, Satzglieder und die Morphologie beinhaltet. Es folgen »Sätze setzen: Syntax« (45 Seiten) und »Verwoben, nicht versponnen: Text« (12 Seiten).

Dieses Buch eignet sich nur für diejenigen, die bereits in der deutschen Sprache *zu Hause sind*, es ist keine Lerner-Grammatik. Der »Checkliste zur Unterscheidung der Wortarten« (94–96) oder z. B. den »Verschiebeproben« zur Rektion bzw. Valenz oder zur Syntax (172/3) sind DaF-Lerner auf keinen Fall gewachsen; da hilft auch nicht, daß »wir alle […] ja Sprecher irgendeiner Sprache [sind] und […] dadurch ein solides Vorverständnis [haben], auf das man sich beziehen kann«. Langweilig ist diese Abhandlung zur Grammatik keineswegs. Der Autor führt den Leser um die Untiefen und Klippen unserer Sprache herum. Allerdings darf der Plauderton nicht täuschen, denn in einem fetzigen, schrillen Gewand steckt ein erzkonservativer Knochen, d. h. ein griechisch-lateinisch geschultes Gerüst. Dies möchte ich mit einigen Beispielen belegen: »Ein Singularetantum ist die Grammatik gewordene Einsamkeit. […] solche Singulariatantum treten vor allem bei Stoff- und Sammelbezeichnungen auf […]. Und wo es Singulariatantum gibt, ist auch ein Pluraletantum nicht fern, ein Wort also, das nur im Plural vorkommt.« (38–39) Der Autor spricht von starken, schwachen und gemischten Verben (99). Die Anordnung der Deklination beim Adjektiv (148ff.) und die Unterscheidungen beim Dativobjekt, nämlich in den ethischen Dativ und den Dativus iudicantis (188–189) u. a. belegen eine traditionelle Sicht. Diesem unstreitbar sinnvollen Gerüst der Terminologie und Theorie werden recht schräge Beispielsätze übergestreift:

– Vollverb mit drei Ergänzungen (19): »Die Eisprinzessin beschuldigt den Trainer der sexuellen Nötigung.«
– Adjektive (40): »eine geile Abfahrt«, oder
– »umgangssprachliche Adjektive […], die sich einer Desubstantivierung […] verdanken: spitze, klasse, härte […] die härte Tussi«;
– bei den deiktischen Pronomen (52): »Diese Dilettantin kann man doch in der Pfeife rauchen«;
– beim Zustandspassiv (125): »Oma ist vom Staubsaugervertreter schwer geleimt (grammatisch?)«.

Besonders happig geht es auf den Seiten 176–177 zu: »Die Novizen beschuldigen den Abt sexueller Übergriffe« (dreiwertige Verben). Oder »dieser ihr ganz und gar hörige Schlappschwanz, […] die als Prokuristin tätige Punkerin, die als Edelhure bekannte Dichterin« (Rektion der Adjektive). Da kann man sich nur seufzend zum Prädikat (183) retten: »Diese geile Anmacherei ist unserem kleinen Philosophen fremd«. Aber es gibt neben den ›voll krassen‹ Beispielen auch solche, die der geschriebenen Sprache gerecht werden.

Über einige Punkte ließe sich diskutieren, ob z. B. das Zustandspassiv im Perfekt (»gegeben gewesen sein«, 15) gebräuchlich ist, ob die Erklärung auf Seite 197 zur Bedeutung von »findet« nicht doch zu kurz ausfällt, nämlich a.) »die Heilpraktikerin meint, (…)« und b.) »die Heilpraktikerin hat herausgefunden«. Was macht denn »die Daten aus dem Netz zu übernehmen« (198) zum Präpositionalobjekt? Sollte es heißen: »Die Programmiererin warnt den Projektleiter vor einer Übernahme der Daten aus dem Netz«? Das Nachfeld ist normalerweise Nebensätzen vorbehalten, Nachgedanken (Beispiele auf Seite 213ff.) sind typisch für die Umgangssprache. Ein wenig dürftig fallen die »weiteren passivischen Konstruktionen« (127/8) mit nur 4 Typen aus; einer davon ist »sich lassen«, nicht »lassen«. Schwerwiegender ist die konserva-

tive Darstellung (129–132) der beiden Konjunktive, die eine lange umständliche Erklärung fordert:

»Nun besagen diese Beispiele nur, von welchen Formen ausgehend die Konjunktivformen gebildet werden, sie besagen nicht, daß diesen Konjunktivformen die Tempusbedeutungen zukämen, die wir oben beschrieben haben.« (133ff.)

DaF hat längst die traditionelle, irreführende Terminologie zugunsten einer bedeutungsrelevanten aufgegeben.

Dieses Buch hat seine Stärken, z. B. in der Behandlung der »Tempusbedeutung« (116ff.), in der modernen Sicht des Passivs (Vorgangs-, Zustands-, Rezipientenpassiv) und dessen Funktion (121–126) und in den Erklärungen zum Gebrauch und Sinn der Konjunktive (136–137). In den insgesamt 28 extra markierten »Zweifelsfällen« bespricht der Autor die typischen Probleme unseres Schreiballtags und zeigt prägnant Lösungswege. Interessant ist die Häufigkeit der Zweifelsfälle beim Genitiv und der Adjektivdeklination nach Indefinitpronomen, Zahladjektiven oder demonstrativen Adjektiven, die einem doch noch *Grauen einflößen* könnte. Mackowiak geleitet uns sicher auf 2½ Seiten durch dieses Gruselkabinett der deutschen Adjektive.

Dieser praktische Ratgeber hält für alle Neugierigen, was er verspricht. Er gibt praktische Hilfestellungen, ist unterhaltsam, flapsig und verständlich geschrieben. Ich kann mir diese alltagstaugliche und leicht zu lesende Grammatik in Schulen vorstellen und in den Händen von Schülern, die mit der Grammatik *nicht viel am Hut haben*. In diesem Umfeld dürfte sie den *vollen Härtetest* bestehen, denn Mackowiak beweist mit theoretischem Niveau, praxiserprobter Souveränität und journalistischer Schlitzohrigkeit, daß er *es voll drauf hat*!

Martinez, Matias; Scheffel, Michael: **Einführung in die Erzähltheorie**. München: Beck, 1999 (C. H. Beck Studium). – ISBN 3-406-44052-5. 198 Seiten, 29,90 DM

(Bruno Roßbach, Seoul / Südkorea)

Diese Einführung in ein anspruchsvolles, aber unverzichtbares Teilgebiet der Germanistik hat ihre Vorzüge. Beginnen wir mit der klaren Gliederung in drei Kapitel: (1) »Merkmale fiktionalen Erzählens«, (2) »Das ›Wie‹: Darstellung« (Zeit, Modus, Stimme) und (3): »Das ›Was‹: Handlung und erzählte Welt« (Elemente der Handlung, Erzählte Welten, Die Bedeutung von Erzählungen). Der Kern des Buches, Kapitel 2 und 3, umfaßt 130 Seiten. Es folgen »Hinweise zur Forschungsliteratur« (7 Seiten) und ein Literaturverzeichnis (16 Seiten). Ein »Lexikon und Register erzähltheoretischer Begriffe« (7 Seiten) und ein »Personen- und Werkregister« (6 Seiten) runden das sorgfältig redigierte Buch ab. Ebenfalls erwähnt seien eine Reihe von instruktiven Skizzen und Tabellen, zum Beispiel ein Schaubild, in dem einige narrative Grundbegriffe von nicht weniger als neunzehn Erzähltheoretikern miteinander verglichen werden (26). Darin erfährt der Leser unter anderem, daß Propp von einem »Handlungskreis« spricht, wenn Forster die »story« meint, Lämmert dagegen die »Fabel« und Stierle das »Geschehen«.

Die Zeit-Darstellung verknüpft »eklektisch« (8), aber geschickt Einsichten von E. Lämmert und G. Genette. Anhand gut ausgewählter Textbeispiele gehen theoretische Einsicht und praktische Analyse Hand in Hand. Erreicht wird dabei eine genaue Erfassung der Relation zwischen »Erzählzeit« (Zeit des Erzählprozesses) und »Erzählter Zeit« (Dauer der Handlung).

Unter dem Oberbegriff »Modus« werden die beiden Parameter »Distanz (Wie mittelbar wird das Erzählte präsentiert?)«

(47) und »Fokalisierung (Aus welcher Sicht wird erzählt?)« (63) subsumiert. Über den Vorzug des relativ neuen »Fokus«-Begriffs bzw. der »Fokalisierung« gegenüber dem traditionellen Perspektivbegriff – falls es einen solchen gibt – erfährt man nichts. Was man aber erfährt, auf nur vier Seiten, ist sehr aufschlußreich, etwa wenn es um die Relation von Erzählerwissen und Figurenwissen geht: Der Erzähler weiß entweder mehr, gleich viel oder weniger als die Figuren. Wenn zur Illustrierung der zweiten Möglichkeit jedoch auf Schnitzlers Novelle *Leutnant Gustl* verwiesen wird, so fragt man sich, ob das wirklich eine »Novelle« ist, mehr noch: ob das überhaupt ein narrativer Text ist. Mit dem Konzept des »autonomen zitierten Inneren Monolog[s]« (65) wecken die Autoren selbst Zweifel daran. »Zitieren« ist kein »Erzählen«, es sei denn, im Zitat wird wiederum erzählt. Dann handelt es sich um gestuftes Erzählen, ein Thema, das an dieser Stelle gerade nicht zur Debatte steht. Daß Schnitzler seinen Text selbst als »Novelle« bezeichnet, trägt zur Lösung des Problems nichts bei. Ein Problembewußtsein vermittelt die »Einführung« nicht! Doch sei den Autoren zugute gehalten, daß sie den Leser zunächst einmal zu orientieren versuchen; desorientieren kann er sich dann später wieder selbst.

Schließlich führen die Autoren den von G. Genette übernommenen Terminus »Die Stimme« ein (67ff.), der sich gut zur Unterscheidung von Erzählakt (wer spricht?) und Erlebnissphäre (wer sieht?) eignet. Darauf wird die räumliche und zeitliche Distanz zwischen Erzähler und erzähltem Geschehen beschrieben sowie der Grad der Beteiligung des Erzählers am Geschehen (80ff.). Alsdann fällt der Blick folgerichtig auf den Adressaten des Erzählten: »Wer erzählt wem?« (84ff.). Wiederum schaffen es die Verfasser, auf kleinstem Raum anhand von gut ausgesuchten Beispielen – Klopstocks *Messias*, Aichingers *Spiegelgeschichte*, Butors *Paris – Rom oder Die Modifikation* oder Calvinos *Wenn ein Reisender in einer Winternacht* – eine Fülle von Einsichten zu vermitteln. Anhand von Calvino werden wir mit dem seltenen, gleichwohl möglichen Fall einer Du-Erzählung bekannt gemacht: Der Leser wird buchstäblich in die illusorische Welt der Handlung hineingezogen und verwandelt sich in einen der Akteure. Wer das nicht glaubt, der folge zunächst den Anregungen und Beschreibungskategorien der »Einführung« und lese dann den Roman.

Die enge Anlehnung der Autoren an G. Genette macht leider nicht Halt vor dessen bizarrer Terminologie. So reichen die althergebrachten Termini »Ich-Erzählung« und »Er-Erzählung« offenbar nicht mehr aus. »Homodiegetisches« und »heterodiegetisches Erzählen« muß es nun heißen. Ob das ein wissenschaftlicher Fortschritt ist? Terminologische Exzesse werden sonst aber vermieden. Der Stil des Buches ist klar, wenn auch ein wenig trocken. Grau ist alle Theorie? Immerhin fehlt es nicht an der Praxis, vor allen Dingen nicht an stimulierenden Texten, die die jeweils vorgestellten Konzepte auf die Probe stellen. Fazit: Der gute Eindruck, den das Buch auf den ersten Blick macht, wird durch die Lektüre bestätigt. Die »Hinweise zur Forschungsliteratur« sind ausgezeichnet und entschädigen für das etwas unausgewogene Literaturverzeichnis.

Literatur

Genette, Gérard: *Die Erzählung*. Aus dem Französischen von Andreas Knop, mit einem Vorwort von Jochen Vogt. 2. Auflage. München: Fink, 1998 (Original: Paris, 1972 und 1983).

Lämmert, Eberhard: *Bauformen des Erzählens*. 8. unveränderte Auflage. Stuttgart: Metzler, 1993 (1. Aufl. 1955).

Mattusch, Max Hans-Jürgen:
Vielsprachigkeit: Fluch oder Segen für die Menschheit? Zu Fragen einer europäischen und globalen Fremdsprachenpolitik. Frankfurt a. M.; Bern: Lang, 1999 (Hallesche Sprach- und Textforschung 6). – ISBN 3-631-30587-7. 321 Seiten, DM 89,–

(Wolfgang Braune-Steininger, Ehringshausen)

Der Hallesche Sprachwissenschaftler Max Hans-Jürgen Mattusch hat mit seinem Buch zur Vielsprachigkeit die Bilanz seiner jahrelangen Forschungstätigkeit vorgelegt. Für ihn ist die Vielsprachigkeit ein Segen und kein Fluch für die Menschheit, und er plädiert dafür, die Sprachenvielfalt auf der Erde zu erhalten und zu verhindern, »daß es im 21. Jahrhundert zur Absorption der kleinen Kulturen in eine einzige Großkultur kommt« (14). So befürchten Experten, daß im neuen Jahrhundert, wenn das jetzige Tempo des Sprachsterbens anhält, bis zu 80 % der heute noch existierenden ca. 4000 Sprachen aussterben könnten! Um dem entgegenzuwirken, muß die oft propagierte Überwindung nationalstaatlicher Egoismen ernsthaft erfolgen und die Fremdsprachenausbildung einen wesentlich höheren Stellenwert bei bildungspolitischen Beschlüssen erhalten. So wäre es angesichts der allgemeinen Fremdsprachendefizite wünschenswert, eine Ausweitung des Fremdsprachenunterrichts in einer zweiten und eventuell einer dritten modernen Sprache zu erreichen, wobei auch nachbarschaftliche und regionale Aspekte eine Rolle spielen sollten.
Mattusch ist sich der dominierenden Stellung des Englischen als *lingua franca* bewußt. Es sollte aber »nicht zu einer Leitsprache hochstilisiert werden, sondern eben nur eine Hilfssprache sein, die internationale Verständigung erleichtert« (14). So gibt er zu bedenken, daß die englische Sprachgemeinschaft von der Gesamtentwicklung zum Englischen hin einseitig profitiert: Sie hat keinen Lernaufwand, keine Lernkosten und verfügt über den absoluten Korrektheitsmaßstab. Dies sei »eine undemokratische Lösung auf Kosten der Sprecher aller anderen Sprachen« (148).
Überraschend ist das Eintreten Mattuschs für *Esperanto* – die Plansprache, deren internationale Verwendung bereits der Völkerbund in den frühen zwanziger Jahren untersuchte, die sich aber nicht gegen die ablehnende Haltung der damaligen Großmächte (besonders Frankreich) durchsetzen konnte. Angesichts der vom Verfasser präsentierten Fakten der fehlenden Zweitsprachenkompetenz – so sprechen 60 % der Deutschen, 67 % der Franzosen, 68 % der Spanier und 74 % der Engländer keine Fremdsprache (149) – ist es fraglich, ob großes Interesse am Erlernen einer schon lange ins Abseits gedrängten Plansprache bestünde. Nichtsdestoweniger ist die summarische Schilderung der Entstehung und Entwicklung der Esperanto-Bewegung eine lesenswerte und informative historisch-linguistische Darstellung.
Darüber hinaus bietet Mattusch eine Fülle von Basisinformationen für Sprachwissenschaftler, Didaktiker und kulturpolitisch Forschende, hingewiesen sei etwa auf die Auflistung der zwanzig quantitativ häufigsten Sprachen (96–101) und der Amtssprachen (108–113) sowie die tabellarischen Übersichten über die Entwicklung der Weltbevölkerung 1997–2025 (92) und die wichtigsten deutschen Außenhandelspartner (140). Für interkulturelle Studien besonders wichtig sind die Tabellen über die Herkunftsländer ausländischer Touristen in der Bundesrepublik (142) und über den internationalen Touristenverkehr (143). Geradezu atemberaubend wirkt die Information über die aktuelle Informationsflut:

»Heutzutage übertrifft allein die Menge der wissenschaftlichen und technischen Publikationen eines einzigen Jahres die Anzahl der Veröffentlichungen aller Wissenschaftler vom Anfang der Menschheit bis zum Zweiten Weltkrieg« (131)!
Mattusch schreibt einen unprätentiösen Stil, der nicht nur Spezialisten, sondern auch nichtgermanistische Leser anspricht. Interdisziplinär besonders wichtig ist das fünfte Kapitel über Fachsprachen von Wissenschaft, Technik und Wirtschaft. Auch die Ausführungen über die Unterdrückung von Minderheitensprachen sind von allgemeinem Interesse. Es wird einsichtig, daß Fortschritt auf sprachlicher und kultureller Vielfalt gründen sollte. Mattuschs Forderung ist vorbehaltlos zuzustimmen: »Nötig ist Toleranz gegenüber allen Rassen und Völkern, Religionen und Auffassungen, Sprachen und Überlieferungen« (17).

Meibauer, Jörg:
Pragmatik. Eine Einführung. Tübingen: Stauffenburg, 1999 (Stauffenburg-Einführungen 12). – ISBN 3-86057-281-4. 208 Seiten, DM 29,80

(Stephan Baumgärtel, Florianópolis / Brasilien)

Jörg Meibauer bemüht sich in seiner *Einführung* ausdrücklich, den komplexen Gegenstand möglichst anschaulich zu halten. Dies gelingt ihm in weiten Zügen. Aufgrund seiner differenzierten und dabei didaktisch sinnvoll reduzierten Darlegung der Problemstellungen, Zielsetzungen und Kontroversen innerhalb der Pragmatik bietet sein Buch eine nützliche Orientierung in einem komplexen Problemfeld. Zielgruppe sind Hochschulstudenten, und deshalb wird eine gewisse Vertrautheit mit sprachwissenschaftlicher Terminologie und Problemstellungen, etwa durch einen Einführungskurs in die Sprachwissenschaft, vorausgesetzt und ist auch nötig, um bei der Fülle wichtiger Fachbegriffe und dem bisweilen verwickelten Forschungsgegenstand nicht den Blick für die übergreifenden Fragestellungen zu verlieren.
Das Buch ist so aufgebaut, daß nach einer einführenden Diskussion der verschiedenen Ansätze, den Pragmatikbegriff zu bestimmen, neun Teilgebiete der Pragmatik (Deixis und Referenz, Implikatur, Präsupposition, Satztyp und Satzmodus, Sprechakt, Indirektheit, Konversationsstruktur, Informationsstruktur sowie Pragmatik und Spracherwerb) vorgestellt werden, wobei Meibauer den für eine Bestimmung der Pragmatik als eigenständigem Forschungsgegenstand wichtigen Verhältnissen von Pragmatik und Grammatik sowie Kognition und Pragmatik zwei eingeschobene Kapitel widmet. Konzeptuell im Mittelpunkt dieser Pragmatik-Einführung steht das Verhältnis zwischen pragmatischer und grammatischer Kompetenz. Sozio-pragmatische Aspekte werden gestreift, aber nicht ausführlich diskutiert.
In seiner Einleitung beschreibt Meibauer formalistische und funktionalistische Bestimmungsansätze der Pragmatik und plädiert für einen Pragmatik-Begriff, der sowohl Form wie Funktion sprachlicher Äußerungen gebührend berücksichtigt. Es geht ihm jedoch vor allem darum, verständlich zu machen, aufgrund welcher Überlegungen die verschiedenen Modelle der Pragmatik entwickelt wurden.

»Verständnis für Pragmatik gewinnt man nur, wenn man sich tiefer auf die Motivation für die einen oder anderen Argumente einläßt, und wenn man selbst versucht, pragmatische Analysen durchzuführen.« (9)

Letzterem dienen die Übungsaufgaben am Ende der jeweiligen Unterkapitel, die so angelegt sind, daß sie nicht nur das

gerade Gelesene durch eigene Analysen festigen, sondern auch zu einer selbständigen, kritischen Haltung gegenüber der Fachliteratur anleiten wollen.
Die einzelnen Unterkapitel sind in der Regel so aufgebaut, daß nach einer Definition der betreffenden Kategorie deren verschiedene formale Typen vorgestellt und Probleme der praktischen Anwendung wie der theoretischen Abgrenzung diskutiert werden. Letzteres fällt zumeist mit einem Kurzabriß des aktuellen Forschungsstandes zusammen. Zusammenfassungen am Ende der Einzelkapitel resümieren das jeweilige Teilgebiet so, daß die grundlegenden funktionalen Leistungen der formalen Beschreibungskategorien durchsichtig gemacht werden. Hier ist auch der Platz, an dem ungelöste Probleme pointiert zukünftigen Forschungsvorhaben zugewiesen werden. Die Übungen und eine weiterführende Lektüreliste runden die einzelnen Teilgebiete ab. Die Lektüreliste weist sinnvollerweise für die genannten Werke explizit auf deren jeweiligen Schwerpunkt und theoretischen Ansatz hin, was dem Anfänger das gezielte Weiterlesen erleichtert.
Meibauer legt Wert auf eine didaktisch anschauliche Darstellung. Die Mehrzahl seiner Beispiele ist nicht konstruiert, sondern der Presse entnommen, was den Praxisbezug der Pragmatik deutlich macht. Wichtige Fachbegriffe sind fett hervorgehoben. Ein Glossar definiert die wichtigsten Begriffe und erlaubt zusammen mit dem Register, sich schnell im Fachvokabular zu orientieren. Pragmatische Untersuchungskategorien werden anschaulich aus alltäglichen Kommunikationskontexten entwickelt. Die unterschiedlichen theoretischen Voraussetzungen eingeführter Definitionen sind explizit ausgewiesen. Der Kapitelaufbau selbst ist durch Rückverweise, Vorverweise und rhetorische Fragen transparent und erlaubt dem Leser, den Gang der Darstellung jederzeit nachzuvollziehen und Querverbindungen zu ziehen.
In den einzelnen Teilgebieten werden dabei immer wieder Abgrenzungsfragen zwischen Grammatik bzw. Semantik und Pragmatik als grundsätzliche methodische Problembereiche deutlich. Meibauer beschäftigt sich deshalb bereits in seiner Einleitung mit deren Verhältnis. Da die Einleitung allerdings relativ sauber zwischen Semantik (kontextunabhängige Bedeutung) und Pragmatik (kontextabhängige Bedeutung) bzw. zwischen Grammatik (abstrakt formales System zur Produktion von Bedeutung) und Pragmatik (erfolgreiche Kommunikationsstrategien, u. a. mit Hilfe von Grammatik) trennt, bereitet wenig den Anfänger darauf vor, daß er auf den folgenden Seiten sich einem Problemfeld widmet, das vor allem durch Abgrenzungsschwierigkeiten und das unklare Zusammenspiel dieser sprachlichen Teile gekennzeichnet ist und das deshalb durch eine Fülle ungelöster theoretischer Probleme gekennzeichnet ist. Ein entsprechend klarer Hinweis, daß es sich um eine Einführung in ein unvollständiges Theoriegebäude voller sinnvoll praktikabler Teilansätze und ungelöster Probleme handelt, könnte verhindern, daß den Leser Verwirrung und Unwillen übermannen, wenn ihm wieder mitgeteilt wird, daß eine schlüssige Theorie zur angemessenen Beschreibung des jeweiligen Teilgebietes noch fehlt. Denn solch eine Reaktion hat vielleicht nicht nur etwas mit dem kontroversen Forschungsstand, sondern auch mit dem oben zitierten spezifischen didaktischen Ansatz des Buches zu tun. Das unmittelbare Sich-Einlassen auf die verschiedenen Argumente pragmatischer Analysen ähnelt in dieser Situation für den Anfänger nämlich dem aufmerksamen Streifzug durch ein Labyrinth, für das er die Beschaffenheit der Mauern in verschiedenster Weise untersuchen lernt, ohne je

einen klaren Bauplan erkennen zu können. Die analytischen Zielsetzungen der einzelnen Teilgebiete klarer darzustellen, könnte helfen, vor lauter konträren methodischen Lösungsansätzen nicht deren gemeinsame Aufgabenstellung aus den Augen zu verlieren.
Wer dieses motivationale Hindernis nicht erlebt oder wer es überwinden kann, für den bietet Meibauers Einführung eine flüssig geschriebene, umfassende, problemorientierte Darstellung der Pragmatik.
Aufgrund der dichten, ausgewogenen Darstellung, die nicht nur die wichtigsten theoretischen Ansätze in den neun Teilgebieten, sondern auch Alternativvorschläge begründet, zitiert und in Ansätzen erläutert, kann das Buch gut als Diskussionsgrundlage in Proseminaren oder studentischen Tutorien verwendet werden. Gemeinsam mit den anschaulich witzigen Übungsaufgaben kann es so seine innere Konzeption erfüllen, nicht nur in die Pragmatik einzuführen, sondern auch wieder heraus, um sich dann frei mit ihr auseinandersetzen zu können.

Meibauer, Jörg; Rothweiler, Monika (Hrsg.):
Das Lexikon im Spracherwerb. Tübingen: Francke, 1999 (UTB 2039). – ISBN 3-8252-2039-7. 310 Seiten, DM 32,80

(Karl-Walter Florin, Bochum)

Die Spracherwerbsforschung beschäftigt sich vereinfacht gesagt mit den Fragen, wann Kinder sprachlich wie was erlernen bzw. erwerben. Dabei geht es um die ganze Bandbreite sprachlicher Äußerungen, von der Phonetik und Lexik über Morphologie und Syntax bis hin zur Semantik. Im vorliegenden Sammelband von Meibauer und Rothweiler widmen sich 13 Aufsätze (inklusive der Einführung) den Erwerbsbedingungen des Lexikons. »Wörter sind universelle und zentrale Bausteine von Sprache.« (9): der erste Satz des Buches umreißt die besondere Bedeutung des Wortschatzes und seines Aufbaus.
Der einleitende Aufsatz von Rothweiler und Meibauer gibt einen kurzen Abriß des Forschungsstandes und referiert die wichtigsten Hypothesen zum Spracherwerb. Die folgenden Aufsätze widmen sich einzelnen Aspekten und versuchen, mit Hilfe von Hypothesen, Spracherwerbsphänomene zu erklären. Den Ausgangspunkt bildet die Vorstellung, daß »wir lexikalische Einheiten (in einem aktiven Speicher) sammeln und organisieren« (10), wobei mit den lexikalischen Einheiten nicht nur Wörter, »sondern auch Affixe und Flexive« (10) gemeint sind. Man geht von »zwei Typen von Lexikonmodellen […] [aus]: modulare Stufenmodelle […] und interaktive Netzwerkmodelle« (10). Die ersteren trennen zwischen Verarbeitung und Repräsentation, Produktionsprozesse laufen zeitlich geordnet ab. Netzwerkmodelle nehmen an, daß Informationen »interaktiv […] und parallel« (10) verarbeitet werden. Die psycholinguistischen Modelle sagen noch wenig über die Komplexität von lexikalischen Informationen aus, ganz zu schweigen über die biochemischen Prozesse, die allerdings nicht Gegenstand des Buches sind.
Neben der Frage nach dem *Wie* interessieren sich die Forscher für das *Wann*. Dabei unterscheiden sie die »Phase der ersten 50 Wörter« (13), die im Alter zwischen 10 und 18 Monaten liegt, und die dann folgende Phase des »Wortschatzspurts« (16), in der die Kinder mehrere Wörter am Tag lernen, während sie zuvor lediglich 2–3 Wörter alle paar Tage aufgenommen haben. Die ersten Wörter unterscheiden sich allerdings nicht nur in der lautlichen Struktur von

der Erwachsenensprache, sondern vor allem durch ihre Funktion, weil man annimmt, daß sie noch kontextgebunden sind. Es handelt sich bei den Wörtern nicht nur um Nomen zur Objektbeschreibung. Schon in sehr frühem Stadium beherrschen Kinder »Eigennamen, ›soziale‹ Wörter und Handlungsbezeichnungen« (14) sowie Adjektive.
Weitere Hypothesen, die den Spracherwerb in verschiedenen Phasen der Entwicklung erklären sollen, sind die »bootstrapping-Hypothese«, Unter- und Übergeneralisierung sowie »fast mapping«. Sie geben Einblick in den qualitativen und quantitativen Erwerb des Lexikons. Darüber hinaus interessieren sich die Forscher für Wortbildungsverfahren, weil daran zu erkennen ist, inwieweit Kinder in der Lage sind, Wörter in ihre Bestandteile zu zerlegen und Regeln abzuleiten.
Die vorliegenden Aufsätze nutzen die verschiedenen, sich zum Teil widersprechenden Hypothesen, Theorien und Modelle, um spezifische Fragestellungen zu beantworten und zugleich den Leser mit unterschiedlichen Forschungsmethoden bekannt zu machen. Unter anderem beschäftigen sich die Autoren mit Zusammensetzung und Entwicklung des Wortschatzes in verschiedenen Erwerbsphasen. W. Deutsch und Cl. Ruff untersuchen, wie Kinder während des dritten Lebensjahres Besitzverhältnisse kennzeichnen. Ch. Kauschke beschreibt die Ergebnisse einer Längsschnittstudie zu Spontansprachdaten, um die Veränderungen in Größe und Zusammensetzung des Lexikons bei Kindern im Alter von 13, 15, 21 und 36 Monaten zu erfassen. H. Elsen weist nach, daß die Ausbildung des Lautsystems im Alter von 1 Jahr 2 Monaten zu einem beschleunigten Erwerb von neuen Wörtern führt. M. Rothweiler untersucht, ob sprachentwicklungsgestörte Kinder, im Gegensatz zu sprachnormalen, bereits bei der Aufnahme von Wörtern ins Lexikon Probleme haben. H. Behrens untersucht die besondere Rolle von Verben, um ihre »morphologisch-syntaktische Schnittstellenfunktion« (32) zu verdeutlichen. Allein fünf Aufsätze beschäftigen sich mit dem Erwerb von Wortklassen (Verben, Quantifikatoren, Demonstrativpronomen, Zustandsänderungsverben). Andere Beiträge behandeln den Erwerb von Pluralformen, den frühen Wortbildungserwerb und die Flexionsbildung.
Der vorliegende Band gibt nicht nur einen ausgezeichneten Überblick über Stand und Bandbreite der Forschung zum Spracherwerb, sondern verdeutlicht zugleich die schwierige Forschungssituation und die vielen offenen Fragen beim kindlichen Spracherwerb. Für Leser mit wenig Statistikkenntnissen stellen einige Beiträge eine Herausforderung dar. Aus meiner Sicht verdeutlichen die Untersuchungsergebnisse zudem, daß man sich von der Vorstellung, Erwachsene könnten eine Fremdsprache noch einmal wie ein Kind lernen, verabschieden sollte. Die Unterschiede im Lexikon von Kindern und Erwachsenen sind so groß, daß Gedächtnisprozesse nicht vergleichbar sind. Das führt notwendigerweise zu unterschiedlichen Lern- und Erwerbsmethoden.

Meyers Schlaglichter des 20. Jahrhunderts. Mannheim; Leipzig: Meyers Lexikonverlag, 1999. – ISBN 3-411-97411-6. 216 Seiten, DM 19,90

(Martin Brunner, Regensburg)

Das Buch hält, was der Titel verspricht: Auf gut 200 Seiten werden Schlaglichter auf mehr oder weniger bewegende und bedeutende Ereignisse des vergangenen Jahrhunderts geworfen, wobei jedem Ereignis exakt eine Seite und eine Abbil-

dung zugestanden werden. Daß sich freilich auf derart begrenztem Raum ausschweifende Erklärungen oder Hintergrundinformationen nicht finden, verwundert nicht, ist aber den Herausgebern auch nicht wirklich vorzuwerfen, denn schließlich geben sie im Vorwort als Ziel des Buches an, eine »informative Zeitreise durch Politik, Gesellschaft, Kultur, Sport, Technik und Wissenschaft einer wechselvollen Epoche« zusammenstellen zu wollen – in Form von Schlaglichtern eben.
Für einen schnellen und durchaus spannenden Überblick über die vergangenen 100 Jahre eignet sich das Buch ausgezeichnet, und oftmals wird der Leser durch die sehr komprimierten Informationen zur weiteren Recherche in diversen Sachbüchern und Lexika geradezu angeregt. Die Auswahl der Themen ist begrüßenswert vielfältig und beinhaltet neben den die Epoche prägenden Ereignissen wie z. B. der Russischen Oktoberrevolution 1917, dem Ausbruch des Zweiten Weltkrieges 1939 oder der Explosion im Kernkraftwerk Tschernobyl 1986 auch kuriosere und unterhaltsam bunte Themen wie z. B. die Einführung des Muttertages in Deutschland im Jahre 1923 oder eine Bilanz des 150. Münchener Oktoberfestes im Jahre 1984. Die Abbildungen sind ebenfalls gut und sinnvoll ausgewählt und illustrieren die jeweiligen Ereignisse anschaulich.
Die Themen behandeln mehrheitlich die jüngere deutsche Geschichte, jedoch finden sich auch zahlreiche wichtige Ereignisse, die sich im Ausland oder auf internationaler Ebene ereignet haben. Gerade durch seine vielfältigen Informationen über Deutschland im vergangenen Jahrhundert wie auch durch die Kürze und Prägnanz der Texte eignet sich das Buch durchaus für den (unterstützenden) Einsatz im Landeskunde-Unterricht im Bereich Deutsch als Fremdsprache.
Zu kritisieren ist einzig die manchmal etwas seltsam anmutende Sprache, die gelegentlich die subjektiven Gedanken des Verfassers zu deutlich wiedergeben, wie z. B. beim Resümee über die Entführung des Kreuzfahrtschiffes *Achille Lauro* 1985: »Was sich liest wie die kurze Inhaltsangabe eines drittklassigen Thrillers, hatte sich im Herbst 1985 so zugetragen. Wieder einmal hatte die Realität über die Fiktion triumphiert.« Solches Pathos ist bei einem informativen geschichtlichen Überblick, auch wenn er durchaus dem Leser zur Unterhaltung gereichen soll, nicht wirklich wünschenswert. Insgesamt jedoch sind *Meyers Schlaglichter des 20. Jahrhunderts* jedem zu empfehlen, der einen kurzweiligen und schnellen Überblick über die herausragenden Ereignisse des vergangenen Jahrhunderts haben möchte, bzw. all denjenigen, die sich von einigen Jahreszahlen überraschen lassen möchten, denn so manches Ereignis hätte man von der subjektiven Erinnerung her wohl zeitlich etwas anders eingeordnet.

Mißler, Bettina:
Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung. Tübingen: Stauffenburg, 1999. – ISBN 3-86057-862-6. 374 Seiten, DM 98,–

(Matthias Grünewald, Matsuyama/Japan)

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um die leicht modifizierte Fassung einer Dissertation, die 1998/99 an der Gesamthochschule Wuppertal eingereicht wurde. Die Autorin beschäftigt sich darin mit der Frage, welchen Einfluß der Erwerb einer (oder mehrerer) bereits gelernten Fremdsprache auf das Lernen einer weiteren Fremdsprache hat. Als übergeordnete Fragestellung wird somit untersucht, »in welcher Weise sich das

Vorwissen und die Vorerfahrungen einer Person auf das Lernen einer weiteren Fremdsprache auswirken« (1).

Die Arbeit gliedert sich in sechs Teile: Nach der Einleitung gibt die Autorin im zweiten Teil einen Forschungsüberblick über den Einfluß von Vorwissen und Vorerfahrungen auf das Lernen einer weiteren Sprache. Da sie sich insbesondere für den Einfluß von bereits erworbenen Lernstrategien interessiert, folgt im dritten Teil ein Überblick über die theoretischen Grundlagen und empirischen Befunde von Publikationen, die sich mit diesem Thema beschäftigen. Ihre eigene empirische Untersuchung von Lernstrategien in Abhängigkeit von dem Vorwissen und den Vorerfahrungen der Lerner wird im vierten Teil vorgestellt. Abschließenden Bemerkungen im fünften Teil folgt als sechster Teil das Literaturverzeichnis und schließlich der Anhang. Ein Personen- und Sachregister sucht man entgegen den mittlerweile erfreulicherweise üblichen Gepflogenheiten leider vergebens.

Bereits in ihrer Einleitung setzt sich die Autorin nach einer Darstellung von Ziel und Gliederung mit einer Klärung der Begriffe Mehrsprachigkeit, individuelle Mehrsprachigkeit, Multikompetenz sowie der Definition der dritten und weiterer Sprachen als Zielsprachen auseinander. Das von ihr gewählte Untersuchungsthema sieht sie dabei als bisher nur unzureichend untersucht an. Zwar gibt es für den ihrer Darstellung nach relativ jungen Forschungsbereich »Lernstrategien« mittlerweile eine Vielzahl von Einzelstudien, allerdings stellt deren Betrachtung im Kontext des Erwerbs einer dritten oder weiterer Sprachen bis auf den Bereich des Erratens von Wortbedeutungen ein Forschungsdesiderat dar.

»Wie sich Erfahrungen mit dem Lernen von Fremdsprachen auf den neuen Lernprozeß und die dort verwendeten Strategien auswirken, wird kaum analysiert.« (5)

Als zentrale Hypothese formuliert die Autorin, »daß Lerner sowohl ihre zuvor erworbenen Sprachkenntnisse, als auch ihre bereits entwickelten Lernstrategien als hilfreich beim Lernen einer weiteren Fremdsprache einstufen« (5).

Ihr zweiter Teil über den Einfluß von Vorwissen und Vorerfahrungen einer Person auf das Erlernen einer weiteren Sprache ist in zwei Kapiel unterteilt. Im ersten werden Untersuchungen zusammengefaßt, in denen diese Fragestellung im Sinne einer Fremdbeurteilung von einer außenstehenden Person, d. h. dem Untersuchenden eingeschätzt wird. Diese sind bisher dominant und untersuchten vor allem die mündliche und schriftliche Sprachproduktion. Da die Autorin in ihrer eigenen Untersuchung jedoch die Selbsteinschätzung der Probanden zum Ausgangspunkt nimmt, widmet sie sich im, erheblich kürzeren, zweiten Kapitel Forschungen, in denen dieses methodische Vorgehen im Vordergrund stand. Für den Teilbereich der Lernstrategien, der die Autorin besonders interessiert, resümiert sie, daß die externen Beobachtungen mit den Angaben in weiten Teilen übereinstimmen. Insgesamt läßt sich konstatieren, daß »erfahrene Fremdsprachenlerner […] sich von unerfahrenen hinsichtlich ihrer Sprachproduktion und -rezeption, ihren Leistungen in zielsprachlichen Tests, ihrem Wissen über die Zielsprache, ihrem Umgang mit Gefühlen, ihrer Motivation, ihren Einstellungen, ihres metakognitiven Wissens und ihrer Lernstrategien [unterscheiden]« (105).

Diesen Lernstrategien als Konsequenz aus Fremdsprachenlernerfahrungen widmet sich der dritte Teil. Auch hier kommt die Autorin zu dem Ergebnis, daß Lernende, die über Vorkenntnisse im Fremd-

sprachenlernen verfügen, gegenüber ungeübten ein größeres Repertoire an Strategien besitzen und dieses vor allem aufgrund ihrer metakognitiven Kompetenzen flexibler und angemessener auf konkrete Aufgaben und Anforderungen anwenden können. Als Vorgriff auf die im vierten Teil dargestellte eigene Forschung widmet sich ein Kapitel des dritten Teils auch den Methoden zur Erhebung von Lernstrategien. Nach einer kritischen Betrachtung intro- und retrospektiver Verfahren wie Beobachtung, Lautem Denken, Tagebuch, Interview und Fragebogen rechtfertigt die Autorin die von ihr gewählte Kombination aus Fragebogen und Interview. Dabei betont sie, daß keine der beschriebenen Erhebungsmethoden prinzipiell gut oder schlecht ist, sondern daß deren Bewertung jeweils von der konkreten Fragestellung abhänge.

Zu Beginn des folgenden vierten Teils formuliert sie sechs Hauptfragestellungen ihrer Untersuchung, die jeweils wiederum mehrere Subhypothesen beinhalten. Dem folgt eine Beschreibung ihrer Probandengruppe, die aus 125 Teilnehmern an universitären Sprachkursen an den Universitäten von Wuppertal, Düsseldorf und Essen besteht, die Französisch, Italienisch, Spanisch und Türkisch als Zielsprache lernten. Das Durchschnittsalter betrug zwischen 25 und 28 Jahren, alle Probanden hatten Deutsch als Ausgangssprache, sind in Deutschland aufgewachsen und haben dort ihre schulische Ausbildung erhalten. Da eine genaue Aufstellung der probandenspezifischen Daten leider weder im Text noch im Anhang zu finden ist, kann über die Geschlechterverteilung o. ä. nichts ausgesagt werden. Sozialstatistische Daten wurden zudem nur sehr begrenzt erhoben.

Die Erhebungsinstrumente bestehen aus einem zweiteiligen, etwa halbstündigen Fragebogen sowie einem halbstündigen Interview. Die zwei Fragebogenteile gliedern sich in einen von der Autorin entwickelten Fragebogen zu Erfahrungen beim bisherigen Fremdsprachenlernen und beim Lernen einer weiteren Sprache (*FEFL*) sowie dem bekannten *Strategy Inventory for Language Learning* (*SILL*) von Rebecca Oxford. Beide bestehen aus Aussagen, zu denen die Probanden auf einer fünfteiligen Likert-Skala ihre Zustimmung oder Ablehnung geben. Das Interview besteht aus einem sehr strukturierten Fragenkomplex und wurde zum großen Teil von der Autorin selbst durchgeführt. Es war dem Fragebogen nachgeordnet, wobei keine Angaben über die Zeitdifferenz zwischen Fragebogen und Interview gemacht werden.

Die Auswertung erfolgt mittels multipler Regressionsanalysen, einer Diskriminanzanalyse sowie Pfadanalysen. Diese quantitativ orientierten Verfahren werden dabei, soweit übersehbar, in solchen Methoden angemessenem Maße durchgeführt und führen zu einer ganzen Reihe detaillierter Einzelergebnisse, deren Darstellung den Rahmen dieser Rezension sprengen würde. Als Abschluß ihres vierten Teils legt die Autorin schließlich dar, inwieweit die von ihr anfangs aufgestellten Hypothesen durch ihre Untersuchung verifiziert respektive falsifiziert werden, reflektiert ihr methodisches Vorgehen und stellt sehr knapp einige mögliche Fragestellungen für Nachfolgeuntersuchungen vor. In den abschließenden Bemerkungen geht es dann um mögliche Erklärungen für die wichtigsten Ergebnisse sowie eventuelle didaktische Konsequenzen. Als zentrale Resultate ihrer Studie nennt sie:

»(1) Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen der Entwicklung von Lernstrategien einerseits und Veränderungen bei Persönlichkeitsvariablen und affektiven Variablen andererseits.

(2) Die Häufigkeit des Strategieeinsatzes nimmt stetig mit dem Lernen jeder weiteren Fremdsprache zu.
(3) Die Ergebnisse meiner empirischen Untersuchung erlauben gewisse Rückschlüsse auf die Art des von den Probanden erlebten Fremdsprachenunterrichts.« (303)

Für (1) hypostasiert die Autorin eine reziproke Beziehung zwischen dem durch die Anwendung von Lernstrategien verbesserten Lernerfolg und der Motivation, das Fremdsprachenlernen fortzusetzen, was sich wiederum positiv auf affektive und Persönlichkeitsvariablen auswirkt. Als Grund für das Ergebnis in (2), daß selbst noch beim Lernen der fünften oder sechsten Fremdsprache eine Veränderung bei der Anwendung von Lernstrategien festzustellen ist, vermutet sie, daß solchen Strategien im Rahmen des Erwerbs der ersten und weiterer Fremdsprachen zu wenig Beachtung und Übungsmöglichkeiten gegeben wurde. Bei den in (3) konstatierten möglichen Rückschlüssen auf die bisherigen Fremdsprachenlernerfahrungen kommt die Autorin zu der Erklärung, daß die Anwendung von Lernstrategien im traditionellen Fremdsprachenunterricht offensichtlich eher bestraft als gelehrt und gefördert wird. Formorientierung und Korrektheit stehen hier gegenüber Inhaltsorientierung immer noch zu sehr im Vordergrund.

Die daraus von ihr gezogenen didaktischen Konsequenzen liegen auf der Hand: Eine stärkere Lernerautonomie und Inhaltsorientierung, die Verwendung authentischer Materialien und Gruppenarbeit als methodische Mittel sowie der Hinweis an die Lernenden, daß die Fremdsprachenbenutzung außerhalb des Unterrichts, die Nutzung fremdsprachlicher Medien sowie Auslandsaufenthalte den Erwerb bzw. die Übung von Lernstrategien und damit den Lernerfolg fördern, erfährt durch die beschriebene Untersuchung eine weitere Bestätigung.
Insgesamt stellt die Untersuchung eine erfreuliche Bereicherung der sowohl theoretisch wie empirisch eher wenig entwickelten Strategieforschung in Deutschland dar. Die umfangreiche Einbeziehung der englischsprachigen Literatur erlaubt einen interessanten Überblick über den gegenwärtigen Forschungsstand. Auch die Ergebnisse der Studie scheinen dem methodischen Vorgehen der Autorin entsprechend sauber begründet und abgesichert.
Kritisch ist jedoch anzumerken, daß die methodische Begründung und Durchführung der Interviews höchst unklar bleibt. Sie erweisen sich letztlich als verlängerte Fragebögen, wird in ihnen doch ebenfalls meist eine Stellungnahme zu Aussagen auf einer viergliedrigen Skala verlangt. Darüber hinaus stört die Inkonsistenz von Zwischenzusammenfassungen im Verlauf des Buches und auch die Nichtberücksichtigung einiger themenspezifischer Literatur. Dies schmälert jedoch nur wenig den positiven Gesamteindruck von der Studie. Es bleibt zu hoffen, daß in Zukunft ähnliche Untersuchungen auch mit dem Fokus auf Deutsch als Fremdsprache vorgelegt werden.

Mönnich, Annette; Jaskolski, Ernst W. (Hrsg.):
Kooperation in der Kommunikation. Festschrift für Elmar Bartsch. München; Basel: Ernst Reinhardt, 1999. – ISBN 3-497-01498-2. 247 Seiten, DM 54,–

(Bernd Latour, Hamburg)

Wer diesen Sammelband in die Hände nimmt, macht sich am besten vorher klar, worauf er sich einläßt. So frostig dieser Ratschlag klingen mag, vor diesem Buch

soll keineswegs gewarnt werden. Man sollte sich nur bewußt machen, daß eine eng umgrenzte wissenschaftliche Gemeinde »*Sprech*wissenschaft« oder auch »rhetorische Kommunikation« auf ihre Visitenkarte schreibt, während andere das gleiche (?) mit »Diskurs-, Gesprächs-, Dialoglinguistik« bzw. schlicht mit »Rhetorik« bezeichnen. Es ist dennoch nicht ganz das gleiche, weil Geistes- und Kulturwissenschaftler bekanntermaßen ihre Gegenstände eben nicht einfach vorfinden (wie der Mediziner ein gebrochenes Bein), sondern sie hervorbringen. Was Sprechwissenschaftler gegenüber Sprachwissenschaftlern auszeichnet, ist ihre Involviertheit in Beratungstätigkeit – viele von ihnen sind haupt- oder nebenberuflich als Rhetoriktrainer tätig –, und daß sie noch einige Aspekte mehr in den Blick nehmen, für die sich Gesprächslinguisten etwa nicht besonders interessieren, wie z. B. die Qualität einer Stimme; somit ist die Sprechwissenschaft zur Logopädie hin weit geöffnet.

Die Sprechwissenschaft ist problemorientiert. Ihre Probleme sucht sie sich nicht aus, sie findet sie in der Beratungspraxis vor und sie sind naturgemäß sehr vielfältig. Von daher resultieren ein ganzheitlicher Ansatz und ein pädagogischer Impetus, der Linguisten anderer Couleur nicht unbedingt auszeichnet. Was die Sprechwissenschaft zu sagen hat, hat also in ganz anderer Weise als in der Sprachwissenschaft den Charakter von Ratschlägen und Empfehlungen. Vor allem aber scheut die Sprechwissenschaft nicht davor zurück, Leitvorstellungen für die kommunikative Lebenspraxis zu formulieren. Eine davon heißt »Kooperation« und ist mit dem Namen Elmar Bartsch verbunden. Ihm ist zu seinem 70. Geburtstag dieser Band gewidmet.

Falls einem die Verbindung der Begriffe »Kommunikation« und »Kooperation« nicht auf den ersten Blick einleuchtet, beginnt man am besten mit dem Beitrag von Reinhard Fiehler: »Was tut man, wenn man ›kooperativ‹ ist?« Fiehler unterscheidet »Kooperation« und »Kooperativität«. Ersteres ist das in der Regel unbewußte Befolgen einer Reihe von sozialen Konventionen – die essentielle Voraussetzung dafür, daß ein Gespräch überhaupt stattfinden kann. »Kooperativität« dagegen ist eine »spezifische Modalität der Gesprächsführung«, von der man sich das Gegenteil nicht nur vorstellen kann, dieses wird im kommunikativen Alltag häufig auch erlebt. Konstitutiv für »Kooperativität« ist die beid- oder mehrseitige Fokussierung auf eine »gemeinsamen Sache«, in deren Dienst alle Gesprächsaktivitäten gestellt werden, z. B. die besondere Berücksichtigung der Wissensbestände des jeweiligen Gesprächspartners oder auch »Aktivitäten des gemeinsamen Formulierens«.

Dringend empfehlen möchte ich weiter die Beschäftigung mit dem Beitrag von Frank Lüschow und Elke Zitzke: »Unternehmen brauchen Diskussionen. Zu viele Führungskräfte fürchten die Konfrontation.« Dieser Aufsatz präsentiert eine Reihe plastischer Beispiele für kommunikative Defizite von Führungskräften in Firmen verschiedener Größenordnung und macht gleichzeitig deutlich, wo sprechwissenschaftliche Beratungstätigkeit gefragt ist. Angst und Unsicherheit – das illustrieren besonders die drei Fallbeispiele – werden durch Aggressivität und martialische Entschlossenheit kaschiert (»Ihr seid zum Arbeiten da und nicht zum Diskutieren!«). Man hätte sich in diesem Band noch zwei weitere und ähnlich illustrative Beispiele für unkooperatives Gesprächsverhalten gewünscht. Es hätte die Kontrastwirkung zu der hier propagierten kooperativen Gesprächsführung noch erhöht.

Eine zunehmend wichtige Rolle kommt in Wirtschaft und Verwaltung den sog.

»Mitarbeiter-« oder auch »Fördergesprächen« zu. In ihnen thematisieren beide Seiten, Vorgesetzter und Mitarbeiter, ihre Erwartungen aneinander, die Arbeitsleistungen des letzteren im zurückliegenden Jahr werden bewertet, es werden Perspektiven und Zielvorgaben erörtert bzw. festgelegt. Der Nutzen dieses Führungsinstrumentes wird nicht selten jedoch durch mangelhafte Vorbereitung und Durchführung seitens der Vorgesetzten relativiert. Welche Aspekte ein konstruktives und kooperatives Führungsgespräch ausmachen, zeigt Brigitte Teuchert in ihren Anmerkungen zur »Gesprächsführung für Führungskräfte«.
Vielleicht ist besagter Mitarbeiter auch gleichzeitig Verkäufer, dessen Umsatzzahlen zu wünschen übrig lassen; auch er braucht rhetorische Unterweisung. Was der Komplex »Verkaufsrhetorik«, abgesehen von den Tausenden bekannter Tips und Tricks einschlägiger Ratgeberliteratur, umfaßt, sagt Marita Pabst-Weinschenk in: »Zufriedene Kunden. Zum Ansatz einer kooperativen Verkaufsrhetorik«. Zentrale Erkenntnis und Forderung: Der Kunde muß »dort abgeholt werden, wo er steht«. Diese Formulierung klingt banal (weil oft gehört). Sie ist aber keine Selbstverständlichkeit, wie mancher bestätigen kann, der Laptop, Camcorder oder WAP-Handy erwerben wollte und sich in dem Fachvokabular des Verkäufers nicht mehr zurechtfand, vielleicht auch noch sich in einen Beziehungsclinch mit der Gegenseite hineingezerrt fühlte und dann frustriert zur Konkurrenz lief, wo es ihm womöglich auch nicht besser ging.
Was Carl Ludwig Naumanns Ausführungen zum Thema »Lese-Zeichen. Zur Geschichte, Norm und Realität der Interpunktion« in diesem Band mit dem o. g. Titel zu suchen haben, ist mir nicht recht einsichtig (das gleiche gilt auch für Hellmut Geißners Beitrag). Sie sind jedoch sehr lesenswert, auch und besonders wegen der immer noch andauernden Debatte zur deutschen Orthographiereform. Die Konkurrenz der beiden hier einschlägigen Prinzipien, Rhetorik und Syntax, ist eindrucksvoll dargestellt.
Wer sich um einen neuen Job bewirbt, sollte einen Blick in den Artikel »Personales Sprechen als Beitrag zur Herstellung von Glaubwürdigkeit bei Bewerbern und Bewerberinnen« von Annette Lepschy werfen. In einer Situation »wechselseitiger Passungsüberprüfung« (beide Seiten überprüfen, ob sie zueinander passen) geht es um die »Herstellung, Bewahrung und Präsentation von Authentizität«, d. h. Bewerber und Bewerberinnen müssen einen möglichst überzeugenden Kompromiß zwischen personaler und sozialer Identität auf eine möglichst überzeugende Weise darstellen, gleichzeitig aber auch zeigen, daß sie hypothetisch antizipierte Situationen – nicht zuletzt sprachlich – bewältigen können.
Es geht in mündlicher Kommunikation nie nur um Inhalte, vielmehr gilt, so die These der Herausgeberin Annette Mönnich: »Wenn Menschen miteinander sprechen, hat das ›Hörbare‹ eine eigenständige Qualität«. Sie belegt dies an dem Mitschnitt eines Rundfunkinterviews mit einem Pianisten, der sich durch sinnwidrige Pausen, die durch »Nachatmen an z. T. unpassenden Stellen« entstehen, durch »geringe Tonhöhenbewegungen (monotones Sprechen)« und insgesamt durch einen »angespannten Körpertonus« teilweise um die Wirkung seiner Aussage bringt. Daß der Verständnisprozeß auf der Wahrnehmung auch dieser Qualitäten basiert, zeigt die Dokumentation der Diskussion in einer studentischen Arbeitsgruppe, die jenem Sprecher Desinteressiertheit bescheinigt. Bezeichnend eine studentische Äußerung: »An einer Stelle hat er gesagt, daß er das aufregend findet. Aber wie er das gesagt

hat, das passte nicht zum Inhalt.« Lernen kann man daraus: Man stellt sich rhetorisch selbst ein Bein, wenn die aktuelle Stimmlage nicht zum Inhalt paßt.
Daß und inwiefern das Mobiliar und seine Position in einer Unterrichtssituation eine Rolle spielen kann, erfährt man spätestens dann, wenn man seinen Studenten, die auf den starren Bankreihen eines Hörsaals sitzen, gegenübersteht. Über seine Erfahrungen diesbezüglich berichtet Bernd Schwandt (»Wer Tische und Bänke verrückt, stellt irgendwann auch Hierarchien in Frage ….«).
Diese Auswahl, die sicher auch persönliche Präferenzen des Rezensenten abbildet, mag und muß genügen. Alle Autoren und Autorinnen haben sich mit Erfolg bemüht, eingängig und verständlich zu schreiben. Wer noch nicht wußte, was die *Sprech*wissenschaft von der *Sprach*wissenschaft unterscheidet, kann dies in diesem Buch erfahren.

Muckenhaupt, Manfred:
Fernsehnachrichten gestern und heute. Tübingen: Narr (in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut), 2000. – ISBN 3-8233-5216-4. 207 Seiten, (inklusive Videocassette) DM 46,–

(Karl Esselborn, München)

Aus einer Fortbildungsveranstaltung des Tübinger Medienwissenschaftlers Manfred Muckenhaupt über *Fernsehnachrichten in Deutsch als Fremdsprache* beim Goethe-Institut Paris ist unter Mitwirkung der fremdsprachlichen Mediendidaktiker Marie-Luise Brandi und Dieter Arnsdorf eine recht gelungene Einführung in die deutschen Fernsehnachrichten entstanden, die sowohl für fremdsprachliche wie für muttersprachliche Lerner geeignet ist. Sie bezieht auch die unentbehrlichen Fernsehbeispiele auf einem zugehörigen Video mit ein, berücksichtigt die neuen Möglichkeiten der weltweit zugänglichen aktuellen Fernsehnachrichten im Internet und ist teilweise bereits auf eine CD-ROM-Ausgabe eingerichtet.

Fernsehen als wichtigste Nachrichtenquelle (und zugleich als Teilbereich des öffentlichen Lebens Gegenstand der Landeskunde; vgl. Esselborn 1995) ist für den Bereich Deutsch als Fremdsprache unentbehrlich, auch wenn es fortgeschrittene sprachliche Fähigkeiten und spezielle thematische und medienspezifische Kenntnisse voraussetzt, die deutlich über die Alltagskommunikation hinausgehen. Es kann dabei natürlich weniger um den Erwerb fernsehjournalistischer Fertigkeiten gehen, vielmehr steht die Erweiterung einer rezeptiven Sprach- und Medienkompetenz im Mittelpunkt, wie sie in den zentralen Kapiteln »Nachrichtentexte erschließen«, »Die Sprache der Fernsehnachrichten« und »Über Redeereignisse berichten« vermittelt werden soll. Hinzu kommen landes- und medienkundliche Informationen zum Fernsehen und speziell zu Fernsehnachrichten in Deutschland, zu Eigenschaften des Genres, zu seiner historischen Entwicklung, zu unterschiedlichen Traditionen, Stilen und neuen Trends.

Das erste der modular aufgebauten und unabhängig voneinander einsetzbaren Kapitel stellt einleitend Ziele und didaktisches Konzept des Buches vor. Dies geht davon aus, daß die überall zugänglichen aktuellen multimedialen Nachrichten aufgrund ihrer variantenreichen Sondersprache, des umfangreichen Wortschatzes aus allen Bereichen, der komprimierten Syntax, des hohen Sprechtempos und des vorausgesetzten Wissens nicht leicht verständlich sind und deshalb für den Unterricht didaktisch aufbereitet und die besonderen Muster der Informationsver-

mittlung durchschaubar gemacht werden müssen.
Der Vorteil multimedialer Information ist die Kombination von gesprochenen (im Internet auch geschriebenen) und visualisierten Nachrichten, die trotz ihrer Flüchtigkeit und kurzen Aktualität mit Hilfe einer Videoaufzeichnung beliebig wiederholt und bearbeitet werden können. Neben der Verbesserung der rezeptiven Sprachkompetenz sind auch der landeskundliche Hintergrund der Nachrichten im Rahmen des deutschen dualen Fernsehsystems und medienkundliche Grundkenntnisse und -begriffe von Interesse, die im Anhang des Bandes in einem nützlichen Glossar zusammengestellt sind. Die Medienkritik kommt durch das Vergleichen verschiedener Nachrichtenformate auch mit solchen anderer Länder und in der Analyse der sprachlichen und bildlichen Gestaltung zur Geltung. Weitere Fragen zur Konstruktion von Medienrealität, zur Inszenierung von Ereignissen oder zur mangelnden Abstimmung von Text und Bild können leider nur am Rande behandelt werden.
Das 2. Kapitel informiert über das Genre und seine Eigenschaften, über die Zuschauererwartungen hinsichtlich Glaubwürdigkeit, Sachkompetenz, Vollständigkeit und Verständlichkeit der Fernsehnachrichten, über kulturspezifische Unterschiede in Auswahl, Themenbereichen und Präsentation, wie an Vorspann, Sendungseröffnung, erster Meldung, Nachrichtenstil, Kontakt zum Publikum usw. in konkreten Beispielen verdeutlicht wird. Die Auswahl nachrichtenrelevanter Themen (von Soft oder Hard News), der Sendungsaufbau nach Bedeutsamkeit oder Attraktivität, Erscheinungsbild, Layout und Farben, der sachlich-distanzierte Stil mit einem Sprecher bzw. der Bildzeitungs-Stil mit einem (amerikanischen) Moderator werden im Vergleich von *Tagesschau* und *RTL aktuell* vorgeführt. Die unterschiedlichen Formate werden in den rundfunkpolitischen Rahmen mit den unterschiedlichen Konzepten der öffentlich-rechtlichen und der kommerziellen Sender gestellt, welche Sendungsprofil und die (zunächst bei den Privaten) zunehmende Visualisierung, Beschleunigung und Dramatisierung bestimmen. Dem Leser wird dabei eine produktive Annäherung durch Beobachtungsaufgaben ermöglicht und eine abschließende Kontrolle seiner neuen Kenntnisse in einem zusammenfassenden (Lücken-)Test (mit Lösungsteil am Ende).
Das 3. Kapitel ergänzt dies durch einen guten Überblick über die Entwicklung der Nachrichten seit 1952 und arbeitet an Bildbeispielen und Graphiken historische Unterschiede und neue Trends vor allem der kommerziellen Sender heraus. Bei steigender Zahl und höherer Frequenz der Nachrichtensendungen führt die Konkurrenz zu ständigen Veränderungen der Formate in Morgen- und Mittagsmagazine, Abend- und Nachtprogramme.
Hier hätte man sich allerdings etwas genauere Informationen über den Trend zu Infotainment, zu Personalisierung, zu Emotionalisierung und Dramatisierung, über den Einfluß von Reality-TV und amerikanischem Sensationsjournalismus u. a. gewünscht, wie er besonders in neuen Formen wie Frühstücksfernsehen, Boulevard- und Reportermagazinen usw. zum Ausdruck kommt. Auch die von den reinen Nachrichtenkanälen übernommene kontinuierliche und aktualisierte Nachrichtenpräsentation der öffentlich-rechtlichen Sender oder die Tatsache, daß in ihren Morgenmagazinen Politikerinterviews inzwischen oft offiziöse Positionen vorwegnehmen, zeigt die veränderte Bedeutung der Fernsehnachrichten an.
Die zentralen didaktischen Kapitel 4–6 sollen helfen, Nachrichtentexte zu er-

schließen und die Sprache der Fernsehnachrichten in ihren Besonderheiten zu erkennen, speziell beim Berichten über Redeereignisse. An konkreten Beispielen wird geübt, die Inhalte zu den Themen durch systematisches Fragen zu bestimmen, eine Gliederung nach Meldung, Nachricht(Film), Reporterbericht, Interview oder Kommentar zu erkennen sowie die Informationen zu nutzen, die Bild und Schrifteinblendungen bieten. Die visuellen Hilfen werden hier allerdings wenig genutzt im Vergleich mit der Didaktik des Hör-Seh-Verstehens (Schwerdtfeger), wohl auch weil die traditionellen Wortnachrichten visuell nicht sehr ergiebig sind, ganz zu schweigen von der typischen Wort-Bild-Schere etwa bei Nachrichten über politische oder wirtschaftliche Verhandlungen. Immerhin ist die Einsicht in die professionelle Konstruiertheit und »Künstlichkeit« von Fernsehnachrichten und in die Möglichkeiten der Bildgestaltung und -manipulation (neuerdings auch durch digitale Bearbeitung) entscheidend für eine realistische Beurteilung des täglichen Angebots. Dafür werden genauer der thematische Wortschatz, wichtige Namen und (Funktions-)Bezeichnungen, Abkürzungen, Nominalkomposita, feste Verbindungen und landesspezifische Informationen untersucht; es werden Sprachmittel zur Angabe von Quellen und von Glaubwürdigkeit aufgelistet. Für die Besonderheiten der Syntax stehen Übersichten über die Satzklammer, über idiomatische Verbindungen, Funktionsverbgefüge und Nominalisierungen mit entsprechenden Übungen. Noch ausführlicher werden Formen der Redewiedergabe mit Videobeispielen vorgestellt, insgesamt wichtige Teile der Fortgeschrittenengrammatik.

Das letzte Kapitel geht noch auf die neuen Möglichkeiten der Arbeit mit Fernsehnachrichten im Internet ein, die durch Verschriftlichung mit Bildeinlagen (Modell der ARD) und durch Verzweigung und Erweiterung über Links (ZDF) weitere Vorteile bieten. Eine Online-Vorführung über Projektionsgerät ist allerdings meist noch weniger möglich als Offline-Vorführungen auf dem Computer, da Videos nicht ohne weiteres aufgenommen werden können. Sicherlich liegt angesichts der weltweiten unmittelbaren Zugänglichkeit die Zukunft der didaktischen Arbeit mit Fernsehnachrichten im Internet.

Der vorliegende Band ist auch hierin zukunftsweisend. Gegenüber früheren Versuchen von Goethe-Institut oder Inter Nationes mit sprachlich vereinfachten Nachrichtensendungen oder Magazinen (*Deutschlandspiegel, Turbo* u. a.) ist schon die Arbeit mit realen Fernsehnachrichten realistischer und sinnvoller, vor allem wenn wie hier statt des genauen sprachlichen Nachvollzugs der einzelnen Meldung mehr die Strategien globalen Verstehens und Modelle des didaktischen Umgangs mit dem Genre allgemein angeboten werden, was z. B. bei *Bildschirm* von Inter Nationes noch nicht so systematisch entwickelt war. Für Fremdsprachenlehrer wären vielleicht noch genauere Hinweise zur Erstellung und Bearbeitung von Fernsehausschnitten angebracht. Außerdem würde man sich natürlich über allgemeine Einführungen zur Arbeit mit Film und Video hinaus ähnliche Angebote auch für die anderen Sendeformen des deutschen Fernsehens, für Magazine, Talk-Shows, die Unterhaltungsgenres usw. wünschen.

Insgesamt ist der vorliegende Band aufgrund der landeskundlich interessanten Einführung in die deutschen Fernsehnachrichten (mit angehängtem medienkundlichen Glossar und einem ausführlichen typischen Nachrichtenwortschatz) und besonders im Blick auf die systematischen Hilfen zur Erschließung von Fernsehnachrichtentexten anhand von

ausgewählten Videoaufnahmen allen Kollegen im Bereich von Deutsch als Fremdsprache bzw. von Deutschlandstudien nachdrücklich zu empfehlen.

Literatur

Esselborn, Karl: »Fernsehen in Deutschland – ein wichtiges Kapitel der Landeskunde«, *Deutsch als Fremdsprache* 32 (1995), 146–152.

Müller, Stefan:
Deutsche Syntax deklarativ. Head-Driven Phrase Structure Grammar für das Deutsche. Tübingen: Niemeyer, 1999 (Linguistische Arbeiten 394). – ISBN 3-484-30394-8. 480 Seiten, DM 186,–

(Gunde Kurtz, Kaiserslautern)

»Vielleicht sind natürliche Sprachen als multipel strukturierte Arrangements von Zeichengebilden so abstrakt und komplex, ›damit‹ die ›mentalen‹ Prozesse ihrer Aneignung und Beherrschung um so globaler und einfacher sein können. […] Vielleicht korreliert strukturelle Komplexität nicht mit prozessualer Komplexität, sondern mit prozessualer Einfachheit. Vielleicht braucht der Sprecher gar nicht zu vollziehen, was der grammatische Beobachter nachvollzieht. Wer ein Gedicht aufsagen kann, der braucht nicht über die mentalen Fähigkeiten dessen zu verfügen, der es geschrieben hat. Es gilt im Gegenteil die plausible und paradoxe Beobachtung, daß es höchst schwierig ist, einen Text zu schreiben, der leicht zu memorieren und leicht zu reproduzieren ist. Könnte der psychologisch-prozessuale Clou struktureller Ordnungen in den natürlichen Sprachen nicht darin bestehen, daß sie höchst schwierig zu erfinden und zu beschreiben, aber sehr einfach schematisch zu reproduzieren, zu mechanisieren, zu automatisieren sind? Vielleicht muß die strukturelle Komplexität, zum Leidwesen der Grammatiker, gegen unendlich tendieren, damit prozessuale Handhabbarkeit gesichert werden kann.« (Knobloch 1999: 31)

Über die Möglichkeit nachzudenken, daß Sprache so kompliziert ist, damit sie von einer so einfachen Struktur wie dem menschlichen Gehirn verarbeitet werden kann, gibt Hoffnung auf frische Methoden, sich dem Phänomen der natürlichen Sprache forschend zu nähern. In der Computerlinguistik versucht man eher, den komplizierteren Weg bis zum Ende zu gehen, mit unendlicher Sorgfalt und äußerst aufwendiger Detailarbeit forscht sich auch der Autor mit dem hier zu besprechenden Buch ein Stück weiter in die Grammatik des Deutschen hinein. Sollte Knoblochs Vermutung der Unendlichkeit zutreffen, wird die vollständige Beschreibung auch nur eines Segments der Grammatik immer ein unerreichbares Ziel bleiben.

»[…] daß eine Grammatik eine Hypothese über die Struktur einer Sprache ist. Eine systematische Überprüfung der Implikationen einer für natürliche Sprachen angemessenen Grammatik ist sicherlich eine von Hand nicht mehr zu bewältigende Aufgabe. Sie könnte vorgenommen werden, indem die Grammatik als Rechenprogramm in einem Elektronenrechner realisiert wird, so daß überprüft werden kann, in welchem Maße das Resultat von der zu beschreibenden Sprache abweicht.« (Bierwisch 1963, zitiert nach Müller 1999: 439)

Stefan Müller bezieht sich in seiner Schlußbemerkung auf diese frühe und optimistische Äußerung Bierwischs. Und es ist die nähere Betrachtung des Deutschen unter dem unerbittlichen Gebot der systematischen Modellierbarkeit, die auch außerhalb der Computerlinguistik von Interesse ist und wertvolle Anstöße geben kann. Daher mein Entschluß, gerade dieses Buch für gerade diese Zeitschrift zu besprechen. Allerdings soll die Besprechung gewissermaßen »rückwärts« angegangen werden – zuerst die Kommentare, dann Bericht und Beschreibung.

Den ersten gewichtigen Einwand, Probleme der maschinellen Sprachverarbeitung hätten kaum Berührungspunkte mit DaF, will ich unten mit Beispielen aus den einzelnen Kapiteln widerlegen.
Der zweite Einwand mag mit dem ersten verbunden sein: Öffnet man das Buch, stößt man auf verschachtelte und mit Kürzeln indizierte Klammergebilde, die Merkmalstrukturen, mit denen Sprache (Wörter, aber auch Sätze) in der HPSG (*Head-Driven Phrase Structure Grammar*) beschrieben wird. Und man erkennt, daß es eine Portion Zeit und Energie verlangen wird, sich einzulesen. Hier beruhigt uns der Autor im Vorwort mit dem Versprechen, das Buch sei durch die Gestaltung der ersten Kapitel auch als Einführung in die HPSG brauchbar. Dem kann ich nur bedingt zustimmen, ein wenig Vorwissen oder die Bereitschaft, den Literaturhinweisen zu folgen, muß der Leser schon mitbringen. Wer diese Mühe scheut, kann, zumindest für seine persönlichen Zwecke, eine Leseweise finden, die auch unabhängig vom primären Ziel des Buches (eben neue Feinheiten in den Merkmalstrukturen zu erarbeiten und zu begründen) zu gewinnbringender Lektüre führt. Es ist das, was hier vorgestellt werden soll.
Der nächste mögliche Einwand bei einfachem Blättern: War nicht endlich die Zeit überwunden, wo Grammatiken auf der Basis von (konstruierten oder gesuchten) Einzelsatzbeispielen erstellt wurden? Muß für die Computerlinguistik alles wieder von vorn beginnen? Für die erste Frage gilt: Nein, denn noch nie wurden Regeln so systematisch und gnadenlos überprüft: Solange bei der maschinellen Verarbeitung Fehler auftreten, muß die Beschreibung verändert werden, und das führt zu erstaunlichen Neubetrachtungen scheinbar gelöster Fragen, zu erstaunlichen Schritten in Richtung einer Durchbrechung der dem Deutschen aufgesetzten Kategorien der lateinischen Grammatik, zum längst fälligen Ziel, das Ganze zu erfassen und nicht einfach unbequeme Teilaspekte einfach auszuschließen. Für die zweite Frage gilt zunächst scheinbar: Ja, denn wie sollte der Computer Texte/Diskurse (und alles, was damit verbunden ist) verarbeiten, wenn er Wörter und Sätze nicht versteht. Allerdings wurde m. W. die umgekehrte Richtung nie probiert, also von größeren zu kleineren Spracheinheiten zu gehen, obwohl dies durchaus Erfolge haben könnte. Wenn man bedenkt, wie unendlich viel Arbeit in die bisherigen Errungenschaften investiert wurde – und wie weit man vom Ziel noch entfernt ist –, wäre mit diesem Aufwand sicher auch in eine andere Suchrichtung etwas zu erreichen gewesen.
Deutsche Syntax deklarativ ist, soweit ich sehe, die erste und einzige umfassendere Darstellung deutscher Grammatik auf Basis der HPSG. Dies ist sicher ein großes Verdienst des Autors, insbesondere, weil hier auch auf das komplexe und bisher wenig systematisch bearbeitete Gebiet diskontinuierlicher Konstituenten eingegangen wird. Erstellt wurde diese Grammatik für das »Babel-System«, ein am DFKI (Deutsches Forschungszentrum für künstliche Intelligenz) verwendetes Sprachanalysesystem für (geschriebenes) Deutsch. Es ist eine Umarbeitung, aber auch eine wesentliche Erweiterung und (für das Deutsche) Verbesserung bzw. Erneuerung der HPSG-Grammatik von Pollard und Sag (1994).
Das umfangreiche Buch ist in 22 Kapitel gegliedert, zu denen jeweils eine Zusammenfassung oder Diskussion sowie ein Abschnitt mit speziell für dieses Kapitel relevanten Literaturhinweisen gehört. Dies ermöglicht einen angenehmen Leserhythmus. Die ersten sieben Kapitel geben einen Einblick in die HPSG, wobei hier die jeweilige Auswahl oder Gestal-

tung bestimmter Elemente durch Müller erklärt ist. Diese Auswahl bedingt mitunter – z. B. in Kap. 3, »Semantik innerhalb der HPSG« – starke Einschränkungen. Es ist dann zwar witzig-anregend, bei den Literaturverweisen auf S. Lems Sterntagebücher zu stoßen, hier wären jedoch Hinweise auf weitere Semantikmodelle nützlicher. Die zentralen Kapitel waren für mich: »Relativsätze« (10), »Konstituentenreihenfolge« (11), »Extraposition« (13), »Kasuszuweisung und Passiv« (15) sowie »Diskontinuierliche Konstituenten« (21), die im Hinblick auf Fragen des Parsens von Interesse sind. Müllers Ausführungen sind durch die vielen Beispielsätze anschaulich nachzuvollziehen, auch wenn die Sätze selbst (nicht nur inhaltlich, sondern auch in ihrer Wortstellung) gelegentlich mehr als eigenwillig sind. Eine Hauptquelle für vorgefundene Sätze ist die *tageszeitung*, deren Sprachstil hier eindrucksvoll dokumentiert wird. Aber immerhin sollen ja nicht nur »Normsätze« im engeren Sinne, sondern eben die ganze mögliche Sprachverwendung analysierbar werden. Was jedoch völlig unterschlagen wird, ist die Tatsache, daß hier oft betont ungewöhnliche Wortstellung stilistische, v. a. aber inhaltliche Andersheit bedingt. Diese Fragen wird die Computerlinguistik wohl erst angehen, wenn die maschinelle Sprachverarbeitung auf festeren Beinen steht. Ob hier allerdings gerade dieser Sprachbereich gerade bei der Untersuchung von Syntax straflos unterschlagen werden darf, ist zu bezweifeln.

Im folgenden möchte ich einige Beispiele geben, die zeigen, inwiefern die Überlegungen zur HPSG denen zu DaF verwandt sind. Wahrscheinlich liegt die Ähnlichkeit darin, daß eine Sprache vermittelt werden soll – im vorliegenden Fall zwar an eine Maschine, aber für diese soll ebenso wie für den menschlichen Lerner ein zunächst unbekanntes System nachvollziehbar gemacht werden, und zwar nicht nur in Ausschnitten, sondern im Ganzen. Dabei entstehen auffallend häufig genau an den gleichen Punkten »Vermittlungs«-Schwierigkeiten:

– Beschränkungen in der Vorfeldfähigkeit von Wörtern (99);
– Zusammengehörigkeit von Wörtern in Wortgruppen; ein gutes Beispiel sind die sog. »Rattenfängerkonstruktionen« (152ff.), Elemente, die das Relativpronomen an sich bindet und die keine andere Position einnehmen können, z. B. Präpositionen (»der Stuhl, auf dem Karl sitzt«) oder Infinitivkonstruktionen (»ein Umstand, den zu berücksichtigen Hans immer vergessen hat«);
– Erklärungen für die Reihenfolge von Komplementen im Mittelfeld: »Sie mischt Wasser Wein bei. Sie mischt Wein Wasser bei.« (171) oder »daß Wale Säugetiere sind«, »daß Säugetiere Wale sind« (173), wobei auch scheinbare Ausnahmen wie die nominalen Bestandteile von Funktionsverbgefügen (169) eingearbeitet sind;
– Widerlegung bisher geltender Erklärungen schwer zu verstehender Phänomene, z. B. der Behauptung Eisenbergs, daß *das*, *es* und *wer* in bestimmten Konstruktionen als Pluralpronomina zu interpretieren seien (»Wer sind diese Leute« »Karl hat zwei Hunde, es sind Bernhardiner.«), denn dann müsse auch »Karl hat zwei Hunde. *Es gefallen mir.« möglich sein. »Wenn man also die Existenz von Pluralformen für das, *es* und *wer* annehmen würde, dürften diese nur in Kopulakonstruktionen vorkommen.« (274)
  Scheinbar erforderliche Kongruenzen, z. B. bei *als* oder *nennen*, unterliegen weiteren Bedingungen der Einbettung: »Er empfand diese Anschuldigungen als große Beleidigung.« (pl. – sg.), »Er nannte diese Behauptungen einen Schmarrn.« (f. pl. – m. sg.) (313);

– Erklärung von Problemen der Kasuszuweisung im Passiv bei zunächst sehr ähnlich scheinenden Konstruktionen: »Der Berater unterstützt den Kunden.« »Der Berater hilft dem Kunden.« => »Der Kunde wird unterstützt.« aber nicht *»Der Kunde wird geholfen.«, sondern »Dem Kunden wird geholfen.« (289). Dabei spielen in DaF leider wenig beachtete Phänomene (hier »ergative Verben« genannt) eine Rolle: Bei *tanzen* und *ankommen* kann aufgrund des Unterschieds bezüglich dieser Verbeigenschaft einmal Passiv gebildet werden, einmal nicht: »Hier wird getanzt.«, aber nicht *»Hier wird angekommen.«;
– Erfrischende Neugruppierungen, z. B. »Adjektive, Adverbien, Nomina, Präpositionen und Verben können als abtrennbare Präfixe vorkommen.« (381) Damit kann *radfahren* ebenso erklärt werden wie *trockenlegen*, *weglaufen*, *umfärben* und *sitzenbleiben*. Nebenbei weist Müller hier noch auf Ungereimtheiten der Rechtschreibung hin (*radfahren – Bus fahren*). Damit kann man nun nicht nur Wortstellungsphänomene erklären, sondern mit Hilfe dieser übergreifenden Annahme komplexer Verben etliche weitere Gemeinsamkeiten und weitere Vereinfachungen von scheinbaren Ausnahmen: Diese Präfixe können nicht modifiziert werden (*»er ist blaues rad« / »frühen Bus gefahren«), bei unpersönlichem Passiv kann mit diesen Verben das Präfix, auch wenn es ein Nomen ist, nicht zum Subjekt angehoben werden (»Es wurde oft Karten gespielt.« nicht *»Karten wurden oft gespielt.«), und der Unterschied zu idiomatischen Wendungen wie »Leviten lesen« wird angesprochen (382). Dagegen hält Müller (und halten die Vertreter der Computerlinguistik allgemein) aber weiter an anderen Einteilungen der traditionellen Grammatik fest, die mehr als fragwürdig erscheinen, so etwa an der Unterscheidung von »Vorgangs- und Zustandspassiv«.

Trotz vieler solcher Kritikpunkte – etwa auch das alte Problem der Akzeptabilität von konstruierten Beispielen (was ist möglich, was *?) – habe ich das Buch mit Gewinn gelesen. Skeptisch bleibe ich allerdings, ob Rechner auf diesem Weg natürliche Sprachen verarbeiten lernen. Nützlich dabei ist sicher die gezielte und umfassende »Neuuntersuchung« des Deutschen und das Bestreben, scheinbar unterschiedliche Phänomene in größeren Zusammenhängen zu verstehen. Müllers Forderung in seinem Schluß kann ich voll zustimmen, und so soll sie auch hier am Ende stehen:

»Ohne Realisierungen kann man auf lange Sicht keine wirklich tragfähigen Theorien entwickeln. Es nützt nichts, wenn man Teilaspekte der Sprache auf eine Weise beschreibt, bei der unklar bleibt, wie diese Beschreibung umzusetzen ist, und wie andere Phänomenklassen behandelt werden können.« (440)

Literatur

Knobloch, Clemens: »Kategorisierung, grammatisch und mental.« In: Redder, Angelika; Rehbein, Jochen (Hrsg.): *Grammatik und mentale Prozesse*. Tübingen: Stauffenburg, 1999, 31–48.

Pollard, Carl; Sag, Ivan A.: *Head driven phrase structur grammar.* Stanford: Center for the Study of Language and Information, 1994.

Niederhauser, Jürg:
Wissenschaftssprache und populärwissenschaftliche Vermittlung. Tübingen: Narr, 1999 (Forum für Fachsprachen-Forschung 53). – ISBN 3-8233-5358-6. 275 Seiten, DM 78,–

(Nina Janich, Regensburg)

Die Monographie beleuchtet anhand eines thematisch festgelegten Querschnitts

durch wissenschaftliche, populärwissenschaftliche und Texte der Boulevardmedien die Techniken und Strategien der Popularisierung von Wissenschaft und ihrer Sprache. Der Autor Jürg Niederhauser stellt seiner eigenen Textanalyse einen Forschungsüberblick voran (Teil I), in dem er verschiedene wissenschaftliche Disziplinen daraufhin befragt, inwieweit sie sich bereits mit der Popularisierung von Wissenschaft auseinandergesetzt haben bzw. welche Anregungen sie zu einer »Transferwissenschaft« leisten können[1]: Neben der einschlägigen Fachsprachenforschung, die ausführlich behandelt wird, berücksichtigt er medienwissenschaftliche Arbeiten zum Wissenschaftsjournalismus, die Verständlichkeitsforschung und (gesprächsanalytische) Forschung zur Kommunikation in Institutionen. Diese gut 50 Seiten umfassende Einführung bietet eine Fülle von wissenschaftsgeschichtlich interessanten und nützlichen Literatur- und Forschungshinweisen mit knappen Bemerkungen zu den jeweils gewählten Methoden und Fragestellungen. Allerdings bleibt Niederhauser bis auf wenige Ausnahmen sammelnd-deskriptiv, das Nachlesen konkreter Ergebnisse der erwähnten Forschungsarbeiten und deren Wertung bleiben in der Regel dem Leser überlassen. Im letzten Abschnitt des ersten Teils stellt der Autor sein Vorgehen vor: Er erläutert den methodischen Stellenwert eines »Schnitts durch die Wissenschaftskommunikation als Ansatz zur Untersuchung der Popularisierung von Wissenschaft« (so der Titel des Teilkapitels) innerhalb der Transferforschung und stellt mögliche Themen vor, anhand derer ein solcher Schnitt vorgenommen werden könnte: medizinische Themen, Gentechnik, Umweltschutz, Atomenergiekontroverse, Relativitätstheorie oder Kalte Kernfusion.

Dieses Teilkapitel ist eines der dichtesten und ausgesprochen anregend, weil der Autor bereits zahlreiche Spezifika und Probleme populärwissenschaftlicher Vermittlung skizziert: themenabhängige Adressatenspezifik, Themenkarrieren, Verfachlichung politischer Debatten und Ereignisabhängigkeit/-bezogenheit der Popularisierung, Verknüpfung der Vermittlung mit Fachsprachenkritik, Fragen der publizistischen Ethik, die Vermittelbarkeit wissenschaftlicher Modellbildung und mathematischer Grundlagen. Bei der Frage nach der Eignung wissenschaftlicher Themen für die Popularisierung sollte m. E. allerdings noch genauer differenziert werden nach dem *Prestige* und der *sprachlichen Alltagsnähe eines Fachs* (können sich hinsichtlich der Vermittelbarkeit gegenläufig auswirken: vgl. z. B. Medizin vs. Kraftfahrzeugtechnik), nach *Benennungsbedürfnissen* und der *Praxisrelevanz für Laien* aufgrund eines jeweils sehr unterschiedlichen Handlungs- und Widerfahrnisspielraums (vgl. z. B. Relativitätstheorie vs. Umweltschutz) sowie nach dem *ausdrucksseitigen Charakter der betreffenden Fachterminologie*, da diese Faktoren ausschlaggebend für die Vermittelbarkeit überhaupt und vor allem für die zu wählenden Popularisierungsstrategien und -techniken sind (vgl. Janich 1999: 145–149). Nach diesem spannenden Themen-Fächer mag es den ein oder anderen etwas enttäuschen, daß die Wahl des Autors ausgerechnet auf ein eher »trockenes« Thema der Physik, nämlich die Hochtemperatur-Supraleitung fällt, auch wenn diese Wahl einleuchtend begründet wird (lang anhaltende Presseaufmerksamkeit durch zwei Nobelpreise, allgemeiner technischer Nutzen). Niederhauser hat sich – wohl auch aufgrund seines Physikstudiums, das ihn für dieses Thema zum Experten macht und ihm so Entscheidungen über die Richtigkeit und Angemessenheit der popularisierenden Darstellungen ermöglicht (sonst eine für SprachwissenschaftlerInnen nicht zu unter-

schätzende Kompetenzfrage!) – damit für ein Thema entschieden, das zumindest in der populärwissenschaftlichen Darstellung zu keinen größeren Kontroversen führt und den Alltag des Einzelnen trotz technischer Anwendungsmöglichkeiten nicht so unmittelbar betrifft, daß hier größeres Laien-Engagement oder gar Emotionalität zu erwarten wären. Daß damit allerdings – im Vergleich zu kontrovers und oft emotional diskutierten Themen wie Gentechnik, Kernkraft oder Umweltschutz – bestimmte Fragestellungen gar nicht erst relevant werden oder sich bei den Vermittlungsstrategien und -techniken zum Teil ein ganz anderes Bild ergeben könnte, wird im weiteren Verlauf der Arbeit (abgesehen von der Bemerkung, daß sich gerade ein solch »unspektakuläres Thema« gut für eine Untersuchung eigne, 118) leider kaum mehr angesprochen oder problematisiert.

Teil II der Monographie ist den unterschiedlichen Techniken und Strategien der Popularisierung gewidmet, wobei Niederhauser »Techniken« auf die Art der sprachlichen Präsentation und »Strategien« auf die inhaltliche (Um-)Gestaltung bezieht. Probleme der Grenzziehung ergeben sich dabei nur vereinzelt, z. B. bei der Zuordnung von Analogien und Metaphern zu den Strategien, obwohl sie sich ganz deutlich auch in sprachlichen Techniken niederschlagen. Auf der Basis seines umfangreichen und vom Theoriegrad her alle Ebenen/Stufen populärwissenschaftlichen Schreibens umfassenden Korpus (vom wissenschaftlichen Artikel bis zum Bericht in der *BILD-Zeitung*) arbeitet der Autor übersichtlich und nachvollziehbar Spezifika der Popularisierung heraus: Auf seiten der Techniken die Reduktion von Informationsfülle und -dichte, die Präsentation in anderen Argumentationszusammenhängen (Kap. 5) und den Umgang mit spezifischen Elementen der Fachkommunikation (wie Fachwörtern, syntaktischen und textlinguistischen Merkmalen, Fußnotenapparat und Quellennachweisen, Bildern und Graphiken; Kap. 6–9); auf seiten der Strategien die narrative Darstellungsweise, die Personalisierung von Wissenschaft, die Dominanz der Forschungsgeschichte, Hervorhebung von Nutzen und Anwendung, die »Rhetorik der Wichtigkeit« sowie Analogiebildung und Metaphorik. Dabei eröffnen Niederhausers Interpretationen vielerlei Perspektiven, z. B. welche Technik/Strategie jeweils typisch für eine bestimmte (theoretische) Ebene der Vermittlung bzw. eine bestimmte Zielgruppe ist, wie es Journalisten verstehen, durch die Vermittlungsweise ihre eigene Glaubwürdigkeit zu stärken, wie die Verständnissicherung funktioniert und welches Bild von Wissenschaft allgemein durch Popularisierung vermittelt wird. Der Autor verweist zudem auf weiterführende Fragestellungen (z. B. inwiefern sich popularisierende Texte als Grundlage für eine Untersuchung von Bildungssprache nutzen ließen), wenn man auch eine tiefer gehende Methodendiskussion an einzelnen Stellen vermißt, vor allem ob gerade beim Thema Popularisierung von Naturwissenschaft nicht auch die in Kapitel 4 als Ausgangsbasis erläuterten *wissenschaftlichen* Darstellungsweisen problematisiert werden müßten, wie mitunter leichtfertiger Umgang mit statistischen Ergebnissen, möglicherweise unhaltbare Verallgemeinerungen, bewußte Ungenauigkeit bei der Experimentbeschreibung zum Zwecke der Geheimhaltung und des Ideenschutzes[2].

An der ein oder anderen Stelle hätte man sich kritische und ausführlichere Vertiefungen auch der Ergebnisse gewünscht: Wie die Darstellung der Forschungsgeschichte den meist nur punktuellen Charakter der Wissenschaftsberichterstattung kompensiert (204f.), in welchem

Maß gesellschaftliche oder politische Argumentationszusammenhänge für Themenkarrieren und die Wahl der Strategien relevant sind (130f. und 205) und nicht zuletzt, wie die genannten Techniken und Strategien spezifisch miteinander vernetzt werden (z. B. die Reduktion von Informationsfülle und -dichte mit der Umgangsweise mit Fachwörtern, Fachworterklärungen mit Analogien und Metaphern u. ä.). Bevor er mit einer kurzen Zusammenfassung schließt (Kap. 12), stellt Niederhauser in Kapitel 11 die Ergebnisse in den Kontext wissenschaftlicher »Bringschuld« gegenüber der Bevölkerung einerseits, der Grenzen von Popularisierung andererseits, die durch Themeneignung, Raum, Zeit und den Angebotscharakter jeglicher Wissenschaftsvermittlung gegeben sind.

Anmerkungen

1 Die Bezeichnung »Transferwissenschaft« fällt zwar in der Monographie nicht, wird hier aber in Anlehnung an die Bemühungen um die Etablierung eines solchen Forschungszweiges durch Gerd Antos und Sigurd Wichter gewählt (vgl. die beiden noch in Vorbereitung befindlichen Tagungsbände der beiden Herausgeber in der neu begründeten gleichnamigen Reihe des Peter Lang Verlages).

2 Vgl. dazu das unterhaltsam-unverblümt geschriebene Sachbuch zweier Mediziner, in dem sie an öffentlichkeitswirksamen Beispielen wie Klimaerwärmung, BSE-Gefahr u. a. kritisch auf Probleme der Popularisierung, aber vor allem auch der fachinternen Darstellung, Interpretation, Verallgemeinerung und Fehlertradierung eingehen (Beck-Bornholdt/Dubben 1997).

Literatur

Beck-Bornholdt, Hans-Peter; Dubben, Hans-Hermann: *Der Hund, der Eier legt. Erkennen von Fehlinformation durch Querdenken.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1998 (rororo science).

Janich, Nina: »Werbung als Medium der Popularisierung von Fachsprachen«. In: Niederhauser, Jürg; Adamzik, Kirsten (Hrsg.): *Wissenschaftssprache und Umgangssprache im Kontakt.* Frankfurt a. M. u. a.: Lang, 1999, 139–151.

Perlmann-Balme, Michaela; Schwalb, Susanne; Weers, Dörte:
em Abschlusskurs. Kursbuch. ISBN 3-19-001628-3. 128 Seiten, DM 23,80; **Arbeitsbuch.** – ISBN 3-19-011628-8. 128 Seiten, DM 18,80; **Lehrerhandbuch.** – ISBN 3-19-021628-2. 118 Seiten, DM 20,80; **Hörtexte und Aussprachetraining. 2 Kassetten.** – ISBN 3-19-031628-7. 134 Minuten, DM 45,00; **2 CDs**. – ISBN 3-19-041628-1. DM 45,00. Ismaning: Hueber, 1999

(Claudia Bolsinger, Hamburg)

Der Abschlußkurs von *em* bildet nach dem Brücken- und dem Hauptkurs den prüfungsvorbereitenden Schlußteil des erfolgreichen Mittelstufenlehrwerks. Die bereits aus den vorangehenden Teilen bekannten Vorzüge der Reihe wie das Baukastensystem, die schöne mehrfarbige und sehr übersichtliche Optik, die nach Fertigkeiten und Farben geordneten Seiten sowie die ansprechenden Themen überzeugen auch hier. Die zehn Lektionen, die jeweils auf 20–25 Unterrichtseinheiten ausgerichtet sind, haben folgende Inhalte: Kurzmeldungen, Gesellschaft, Ratgeber, Literatur, Kriminalität, Psychologie, Theater, Wissenschaft und Forschung, Reden und Malerei. Ein – leider wieder nur schwarz-weißes – Arbeitsbuch mit ergänzenden Übungen, Vokabellisten und Phonetikeinheiten sowie ein Lehrerhandbuch mit den Lösungen, Transkriptionen und Tests sowie Didaktisierungsvorschlägen und CDs bzw. Audiokassetten runden das Programm ab.

Lehr- und Arbeitsbuch sind dabei verzahnt. Die direkt der Prüfung entsprechenden Aufgaben sind durch ein *P* gekennzeichnet, so daß der Lerner sich mit diesem Buch auch allein auf die *Zentrale Mittelstufenprüfung* vorbereiten kann. Zudem findet sich im Arbeitsbuch eine komplette Musterprüfung. Die geübten Fertigkeiten orientieren sich natürlich an den Bedürfnissen der ZMP, vorausweisend auf die Oberstufe wird aber auch in einer Lektion ein kompletter Literaturtext erarbeitet (*Die unwürdige Greisin* von Brecht in Lektion 4).

Das Grammatikprogramm soll hier aber etwas genauer betrachtet werden: Es umfaßt die Themen Redewiedergabe, Nominalstil, Modalpartikel, zweiteilige Konnektoren, Deklination, Funktionsverbverbindungen, Genitiv, Modalverben in subjektivem Gebrauch, Präpositionen, den Gebrauch von *es* sowie Formen der Attribution. In einigen Lektionen ist die Verbindung von Grammatik und Thema besonders gelungen, etwa die Darstellung der schwierigen Funktionsverbgefüge anhand des Themas Kriminalität (*ein Geständnis ablegen*, *ein Urteil fällen* etc.). Die Grammatikseiten verzichten leider teilweise zu Gunsten der Übersichtlichkeit (max. eine Seite pro Thema) auf Komplexität. So scheinen mir die Erklärungen zu Nominalformen (32), den Modalpartikeln (44) und den Modalverben (92) so grob zu sein, daß sie kaum hilfreich sind. Übungen zu grundlegenden grammatischen Problemen, etwa Relativsätzen, Passiv, Konjunktiv II, fehlen ganz und müssen, da der Bedarf doch immer da ist, aus anderen Lehrwerken ergänzt werden. Wer nicht auf das Vorwissen der Lerner aus den vorangehenden *em*-Büchern zurückgreifen kann, hat es hier besonders schwer.

Diese und die folgenden kritischen Anmerkungen sollen das Gesamtbild nicht trüben, sondern allgemein die Verfasser von Mittelstufenlehrwerken ansprechen. Bei meiner eigenen Arbeit hat sich *em* mehr als bewährt, ich kann es allen Mittelstufenlehrkräften nachhaltig empfehlen.

Zum ersten sei die relativ langweilige, unübersichtliche und wenig kreative Gestaltung des Lehrerhandbuchs erwähnt. Als ein Vorbild könnte meiner Meinung nach die Aufmachung der *Tangram*-Lehrerbücher dienen, die in ihrer integrativen Form den Bedürfnissen des Lehrers viel besser gerecht wird. Eine genaue Übersicht über den Zusammenhang und die mögliche Abfolge der Übungen im Kurs- bzw. Arbeitsbuch fehlt auch im Lehrerhandbuch. Leider wird nur für die erste Lektion ein detaillierter Plan der Unterrichtseinheiten geboten. Bei den Vokabellisten im Arbeitsbuch fehlt wie auch bei fast allen Übungen im Kursbuch Platz für eigene Ergänzungen der Lerner.

Zum Schluß noch eine kleine Bemerkung, die sich auf immer wiederkehrende Diskussionen mit Kollegen (in diesem Fall aus Hamburg) bezieht, die sich häufig über die dialektale Färbung mancher Hörtexte oder die allzu große Beschränkung der Themen auf den südlichen deutschsprachigen Raum (in Lektion 7 Oskar Werner, in Lektion 10 Gustav Klimt, um nur einige Beispiele zu nennen) beschweren. Meiner Ansicht nach ist dies eher ein Vorzug dieses Lehrwerks, das auf diesem Weg versucht, dem D-A-CH-Ideal ein Stück näherzukommen, auf das ja auch die realen Prüfungssätze ausgerichtet sind. Einige Hörtexte sind allerdings wirklich auch für Muttersprachler schwer zu verstehen, etwa der Live-Mitschnitt des Liedes »Männer« von Grönemeyer (20) oder die alte Aufnahme von Karl Valentin (105); hier hätte eine andere Auswahl bessere Dienste geleistet.

Das ideale Lehrwerk, mit dem jeder zufrieden wäre, gibt es nicht, aber *em* kommt dem Ideal bei allen kleinen Schwächen sehr nahe.

Rampillon, Ute:
Aufgabentypologie zum autonomen Lernen. Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Hueber, 1999. – ISBN 3-19-001638-0. 128 Seiten, DM 25,80

(Achim Seiffarth, Milano/Italien)

In Deutschkursen und allgemeinbildenden Schulen wird heute Selektion geleugnet. Man will keine Schüler verlieren, kann Jugendliche nicht mehr einfach vor die Tür setzen. Was zuvor von außen der Selektion zuspielte, fällt jetzt in die Zuständigkeit der Lehrenden. Im Unterrichtsgeschehen selbst muß daher das Lernen begründet (motivieren!) und – gelernt werden. Mitunter könnte es freilich scheinen, das Lernen selbst rücke dabei in numinose Ferne; suchten wir direkten Kontakt, der Blitz könnte uns treffen.

Mit ihrer *Aufgabentypologie* will Ute Rampillon zeigen, wie den Lernenden die bewußte Aneignung von Lernstrategien und -techniken ermöglicht werden kann. Aufgabentypologie soll dabei eine Darstellung heißen, welche Lernziele und Aufgabentypen so in logisch aufeinander aufbauende Progressionsstufen ordnet, daß einer höheren Stufe jeweils höhere Lernerautonomie im Umgang mit Lernmethoden entspricht. Dieser begriffliche Anspruch ist allerdings – wie Rampillon darlegt – nur im Sinne einer Orientierung zu verstehen. Erstens ist die Zahl der Lerntechniken und -strategien unbegrenzt erweiter- und variierbar. Die stufenweise Anordnung der Techniken und Strategien kann auf verschiedene Fertigkeitsbereiche und Lerntechniken bezogen, die Stufenfolge mehrmals durchlaufen werden. Zweitens können wir den Lernenden auf dem Weg zur Autonomie schlecht die Autonomie absprechen, müssen also ihren Bedürfnissen und Interessen entgegenkommen. Solcher Lernerorientierung versucht die Autorin mit Hilfe psychologischer Typenbildung näherzukommen, wobei sie besonders auf Vesters senso-motorische Verarbeitungsformen eingeht.

Ohnehin wohl eher assoziativer Natur, wird, wie Rampillon selbst bemerkt, bei der Unterscheidung von visuell, auditiv, haptisch/motorisch usw. orientierten Lernenden nicht klar, ob es sich um Lernertypen oder eher um Lernmuster handelt. Die Typologie bringt jedenfalls die systematische Einseitigkeit unseres Lehrmaterials zutage. »Ein Lehrwerk, das z. B. haptisch angelegt wäre, um Fremdsprachen zu vermitteln, ist nur schwer vorstellbar« (38), während wir im Unterricht oder beim Lernen doch leicht auch einmal den Tastsinn einbeziehen könnten.

Die Autorin schlägt nun vier Stufen der Annäherung an Lernautonomie vor. Dem Bewußtmachen eigener Lernverfahren folgt eine zweite Phase des Sammelns und Vergleichens von Methoden. Danach soll eine dritte Phase des Experimentierens und Bewertens zur vierten Phase führen, dem selbständigen Lernen.

War der erste Teil des Buches dem theoretischen Rahmen gewidmet, enthält der zweite Teil die nach Stufen gegliederte Aufgabentypologie. Dort werden allerdings nicht schon die Aufgaben selbst (»Kopiervorlagen«), sondern Modelle vorgestellt, die jeweils an die Zielgruppe anzupassen sind. Diese Anpassung soll durch Erhebung der Lernkompetenz mit Hilfe eines Selbsteinschätzungsbogens erleichtert werden. Die Aufgabenmodelle bestehen zunächst aus Arbeitsanweisungen zu Lesetexten, etwa einem Lern-Erfahrungsbericht Heinrich Schliemanns, zu (etwas hölzernen) Dialogen, mit denen die Lernenden verschiedene Lernstrategien kennenlernen sollen, zu Fotos, welche zur Hypothesenbildung anregen sollen, sowie aus Vorschlägen zu

Interviews mit anderen Lernenden. Daran schließen sich Aufforderungen zur Selbstbeobachtung beim Lernen an (Wie lese ich? Wie mache ich Notizen?). Techniken und Strategien sollen auf verschiedene Weise schriftlich aufgezeichnet, dann auf spielerische Weise bewertet oder der Bewertung oder Kritik anderer ausgesetzt werden.

Lehrende finden in der Aufgabentypologie sicher Anregungen zur Förderung der Lernerautonomie, die sich in sprachfertigkeitsorientierte Unterrichtseinheiten zwanglos einbauen lassen. Auch sind die im ersten Teil vorgetragenen Überlegungen sicher bedenkenswert, wenn wir im Interesse der Lernenden Unterricht planen wollen. Im theoretischen wie im praktischen Teil werden aber zahlreiche ungeklärte Voraussetzungen gemacht, die freilich nur bedingt der Autorin selbst zuzuschreiben, sondern eher dominierenden Tendenzen der DaF-Didaktik zuzurechnen sind. Dabei mag eine Gleichung wie »authentisch = motivierend« (während die vorgeschlagenen Dialoge selbstgeschrieben sind) in diesem Zusammenhang durchgehen, das Motto »selbst entdeckt = besser gelernt« weist auf ein grundsätzliches Problem. Denn es ist zwar lernpsychologisch begründet, läßt aber die praktische Frage der aufzuwendenden Zeit (und damit Motivierung) völlig außer acht. Zeitbegrenzung stellt offenbar auch kein Problem dar, wo bei der (eventuell in der Muttersprache durchzuführenden!) Diskussion von Lernstrategien die Lernenden mit dem Hinweis auf späteren Zeitgewinn nur vertröstet, wo Zettel ausgeschnitten, Blütensträuße gebastelt werden, wo gemeinsam die Vorbereitung der Lese-, Schreib- und Verstehensübung vorbereitet wird. Schon Mark Twain hatte ja vermutet, nur Tote hätten genug Zeit, Deutsch zu lernen.

Rasmussen, Gitte:
Zur Bedeutung kultureller Unterschiede in interlingualen interkulturellen Gesprächen. Eine Mikroanalyse deutschsprachiger Interaktionen zwischen Franzosen und Dänen und zwischen Deutschen und Dänen. München: iudicium, 2000. – ISBN 3-89129-664-9. 151 Seiten, DM 68,–

(Maryse Nsangou, Jaunde / Kamerun)

Das vorliegende Buch erschließt zwei immer aktuelle und expandierende Forschungsgebiete: kulturelle Unterschiede und interlinguale interkulturelle Gespräche, zwei spannende, hochinteressante und zugleich komplexe Themenbereiche. Es hat in den letzten Jahr(zehnt)en zahlreiche Beiträge gegeben, die sich mit den Problemen interkultureller interlingualer Kommunikation beschäftigt und sie erforscht haben, um aus den Forschungsergebnissen brauchbare Anregungen für die Praxis zu gewinnen. Deshalb nahm ich dieses Buch mit Neugierde und Wißbegierde in die Hand.

Das übersichtlich gegliederte Buch ist inhaltlich in sechs große Kapitel aufgeteilt. In der Einleitung (Kapitel 1) werden die Ziele, der theoretische Rahmen und die Schwerpunkte der Untersuchung dargestellt sowie die Fragestellungen formuliert. Der Ausgangspunkt dieser empirisch angelegten Untersuchung geht auf eine Fragenbogenerhebung zurück, die 1992 über die Sprachwahl dänischer Unternehmen in Kontakt zu deutschen und anderen europäischen Unternehmen durchgeführt wurde. In ihrer Arbeit geht die Autorin von der Annahme aus, daß in einem interlingualen interkulturellen Gespräch die Gesprächspartner eigenkulturelle Verhaltensschemata einbringen, wenn sie sprachliche Handlungen interpretie-

ren; aufgrund mangelnder empirischer Untersuchungen in diesem Forschungsbereich zielt diese Studie global darauf, die Lücke zwischen Empirie und Theorie zu schließen. Es geht konkret darum, zu untersuchen,

»[…] wie Menschen tatsächlich in interlingualen interkulturellen Alltagssituationen handeln (s. jedoch Günthner 1993) und ob sie tatsächlich den Modellen ihrer (National-)Kultur folgen und ob das zu Kommunikationsproblemen führt« (17).

Vor dem oben genannten Hintergrund kontrastiver Untersuchungen entwickelt Rasmussen die Fragestellungen,

1. inwiefern die kulturgeprägten unterschiedlichen Normen und Konventionen in den Interaktionen, die in der vorliegenden Studie analysiert werden, in den Vordergrund treten, und
2. wie die Interaktanten sie gegebenenfalls handhaben.

Das spezifische Ziel ist insofern zu untersuchen, »wie die Gesprächspartner ihre sprachliche Handlung organisieren sowie welche Funktionen sie ihnen zuschreiben« (17).

Im Kapitel 2 »Methodik« wird die aus den Zielen und Fragestellungen resultierende Orientierung der Arbeit vorgestellt. Die Verfasserin bedient sich primär der Konversationsanalyse als Methode, wobei im ersten Teil dieses Kapitels die Ethnomethodologie (Entstehung, Entwicklung und Arbeitsweisen) zunächst einmal dargestellt wird. Das dritte Kapitel ist der »Forschungshypothese und […] Datenanalyse« gewidmet. Die Autorin geht von der Hypothese aus, daß die Gesprächspartner in interlingualen interkulturellen Interaktionen das Verhalten der Partner nicht explizit auf eine bestimmte Nationalkultur beziehen, und zweitens, daß sie auf lokaler Ebene Ausdrücke aushandeln, mit dem Ziel, kulturgeprägte unterschiedliche Handlungen zu normalisieren. Die Daten, die analysiert werden, beschränken sich thematisch auf Telefongespräche (Eröffnungs- und Anredesequenzen) im Unternehmensbereich; dabei wird der Akzent auf nominale und pronominale Anredeformen gelegt. Berücksichtigt werden ausschließlich Interaktionen in der deutschen Sprache:

1. zwischen Muttersprachlern (Deutschen) und Nichtmuttersprachlern (Dänen) einerseits, und andererseits
2. zwischen Nichtmuttersprachlern (Dänen) und Nichtmuttersprachlern (Franzosen), wobei Deutsch hier als *lingua franca* fungiert.

Die Autorin bedient sich eines Korpus, das aus drei unterschiedlichen Datensets besteht: die ersten zwei sind Gespräche im institutionellen Rahmen von Unternehmen, das dritte Set enthält private Telefongespräche, die als »Vergleichsdaten« dienen. Die Art und Weise, wie die Daten aufgezeichnet und aufbereitet wurden, das heißt vor allem »[…] Freiheit der Informanten, selber zu bestimmen, wann welche Telefonate aufgezeichnet werden« (36) sollen, ist besonders lobenswert, denn so werden künstliche, nicht natürliche Gesprächsaufnahmen vermieden (vgl. Schank 1979). Die Telefongespräche werden zugunsten von Face-to-Face-Interaktionen bevorzugt, und zwar mit der Begründung, daß bei Telefonaten alle deiktischen Verweise verbalisiert werden (können) und somit die Analyse vereinfacht wird.

Die anschließende Analyse der Telefongespräche in Hinblick auf die strukturellen Merkmale von (Gesprächs-)Eröffnungsphasen (Kapitel 4) und auf die »Kulturgeprägtheit nominaler und pronominaler Anredeverhaltens in interlingualen interkulturellen Gesprächen« (Kapitel 5) nimmt großen Raum in der vorliegenden Arbeit ein. Im abschlie-

ßenden Kapitel 6 werden die Analyseergebnisse präsentiert. Festgestellt wird, daß sich die Gesprächspartner an der Aushandlung kulturgeprägter Normen und an der Interkulturalität bzw. Interlingualität der Interaktion orientieren, »indem sie die vom Analytiker eher erwarteten abweichenden Aktionen so stark normalisieren, dass sie letztendlich nicht als abweichend bezeichnet werden können« (138), was im Widerspruch steht zum Ansatz von Gumperz, nach dem »[…] Interaktanten in interkulturellen Kontexten sich an der ›eigenen‹ Kultur orientieren, wodurch Missverständnisse entstehen« (139).

Am Ende ihrer Studie stellt sich die Verfasserin die kritische Frage, ob denn die »Analyseresultate für grössere und komplexere Bereiche der nationenüberschreitenden, interlingualen, interkulturellen, institutionellen Interaktionen gelten« können. Insofern ist indirekt Vorsicht bei Generalisierungen von Analyseergebnissen in diesem Arbeitsfeld geboten. Dem ist nur zuzustimmen. Die vorliegende Studie beeindruckt durch die akribisch und detailliert durchgeführte Datenerhebung, -analyse und -interpretation, die Zusammenhänge zwischen unterschiedlich komplexen Forschungsbereichen herstellt und diskutiert. Ich wünsche mir mehr solcher kontrastiver empirischer Untersuchungen von Gesprächen, ihrer *Spezifizität* und *Kulturgeprägtheit* in interlingualem und/oder interkulturellem Kontext.

Literatur

Schank, Gert: »Zum Problem der Natürlichkeit von Gesprächen in der Konversationsanalyse«. In: Dittmann, Jürgen (Hrsg.): *Arbeiten zur Konversationsanalyse.* Tübingen: Narr, 1979, 73–93.

Rieger, Stefan; Schahadat, Schamma; Weinberg, Manfred (Hrsg.):
Interkulturalität. Zwischen Inszenierung und Archiv. Tübingen: Narr, 1999 (Literatur und Anthropologie 6). – ISBN 3-8233-5705-0. 386 Seiten, DM 78,–

(Harald Tanzer, Regensburg)

Daß sich ein Forschungsbereich ›Literatur und Anthropologie‹ mit der Problematik der Interkulturalität beschäftigt, ist nicht erstaunlich, sondern vielmehr logisch und als Fundament solcher Forschungen zu betrachten. Traditionell wissenschaftlich steht am Anfang des Sammelbandes die Klärung der Begrifflichkeit, auf die man im Bezug auf den Untertitel – *Inszenierung und Archiv* – doch angewiesen ist. Im Zusammenhang von Literatur und Anthropologie (Literaturwissenschaft als Kulturwissenschaft) interessiert die Herausgeber dieses Bandes, »was die Frage nach der Interkulturalität für die Beschäftigung mit literarischen Texten bedeutet, und umgekehrt, in welcher Weise literarische Texte selbst als interkulturelle Phänomene zu beschreiben sind« (9). Dies sind Fragen, die mich als einen Vertreter des Faches DaF hellhörig machen und hoffen lassen, daß der Begriff des »Zwischen« aus kulturanthropologischer Sicht eine sinnvolle Klärung erfährt. Um das Ergebnis vorwegzunehmen: Die Hoffnung wird bei der Lektüre des Buches erfüllt und noch mehr – in sympathischer Weise gehen die Herausgeber und Autoren der Beiträge stets selbstkritisch und hinterfragend mit ihren Gegenständen der Untersuchung und ihrem Anspruch von Wissenschaftlichkeit um. Die radikalen Diskussionen in den Geisteswissenschaften der letzten Jahre sind hier deutlich zu erkennen und fruchtbar gemacht.

In diesem Band werden wichtige grundlegende Fragen, die jede Humanwissenschaft betreffen, aufgeworfen und disku-

tiert: Es geht hier um die Klärung des Kulturbegriffs, mit Blick auf die Interkulturalitätsdebatte, auch um den Begriff der Grenze, Hybride; es geht um die schwierigen Begriffe der Anerkennung, Identität und Differenz. Im Rahmen dieser Begriffsfindung orientieren sich die Herausgeber auch an Clifford Geertz und legen fest, »Kulturen (und mit ihnen Interkulturalität) kann es nur geben, wenn sich ein Punkt angeben läßt, an dem die eine Kultur aufhört und die nächste anfängt« (11). In diesem Kulturmodell habe natürlich die Grenze eine grundlegende und zugleich problematische Bedeutung. Die Problematik des Begriffs liege darin begründet, daß im Begriff »Zwischen« nicht die Zwischenstellung der Grenze selbst gemeint sein könne und andererseits das »Zwischen« auch nicht ohne Grenze gedacht werden könne. Dies ist durchaus problematisch, aber in der Auslegung der Grenze durch Jurij Lotmann versprechen sich die Herausgeber eine Lösung, da Lotmann »die Grenze selbst als den Ort der Begegnung zwischen dem Eigenen und dem Fremden denkt« (12). In diesem Zusammenhang beschäftigen sich die Autoren auch mit dem von der Grenze konstituierten Raum als »anderes ›Zwischen‹« und dem Begriff der Hybride von Michail Bachtin:

»Mit Lotmann gesprochen, begegnen sich in der so verstandenen Hybride Zentrum und Peripherie auf eine Weise, die der Hierarchisierung zwar nicht entgeht, die aber der dialogischen Konfrontation zweier Standpunkte Gleichwertigkeit – zumindest als Utopie – denkbar werden läßt.« (13)

Hintergrund dieser Festlegung ist die Wahrnehmung und die Anerkennung des Anderen.

Was hat dies aber nun alles mit *Inszenierung und Archiv* zu tun? Die Antwort bleiben die Autoren nicht schuldig:

»Inszenierung und Archiv bilden von daher den performativen Rahmen für die Begegnung mit dem Anderen: Befindet sich die Inszenierung im Prozeß der Bildfindung für das Eigene und das Fremde, so sind diese Bilder immer auch auf die Einspeisungen des Wissens und damit auf das Archiv bezogen.« (14)

Vor diesem Hintergrund wird versucht, den Begriff der Interkulturalität und des in diesem Begriff enthaltenen »Zwischen« kulturanthropologisch zu klären. Diese Klärung war, so finde ich, schon lange nötig und muß – auch wenn Platzgründe dies eigentlich verbieten – hier zur Gänze zitiert werden:

»Interkulturelle Begegnungen sind damit notwendig (auch) Wiederholungen vergangener Begegnungen mit dem Anderen und Fremden, an die man sich erinnert, weil die von diesen früheren Begegnungen abgeleiteten Bilder zur Konstitution des durch den Anderen aktuell in Frage gestellten Eigenen gehören. Der Andere nötigt mich so zur Identifizierung mit der eigenen Kultur, die die Muster seiner Identität als Fremder bereithält – und impliziert dabei immer auch ein Moment der Destabilisierung des Eigenen. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich, daß die Phänomene der Wiederholung und des Erinnerns zugleich eine Differenz hervorbringen, die aus der Unmöglichkeit identischen Wiederholens und vollständig adäquaten Erinnerns resultiert. Wie klein diese Differenz auch sein mag, sie erlaubt es nicht mehr, die auf solcher Wiederholung und Erinnerung aufruhende Kultur als geschlossenes System zu betrachten. Wenn sich Kulturen aber nicht zu schließen vermögen, dann nistet in ihnen selbst ein Zwischen, das jener Ort sein könnte, an dem Interkulturalität den ihr zustehenden Platz findet.« (16)

Interkulturalität liegt somit in der Kultur, eine für mich außerordentlich sympathische Annäherung an das so oft gebrauchte »Zwischen«. Am Ende der Einführung steht das, was die Autoren am Anfang versprochen hatten, der Versuch einer Klärung des Kulturbegriffs. Mit Geertz verstehen die Herausgeber Kultur auch als »Bedürfnis nach einer exakteren, *anerkennenderen* Darstellung der Welt anderswo« (16). Damit nehmen sie schon am

Anfang die Hypothek der Klärung des Begriffs »Anerkennung« auf sich, doch auch diese Klärung bleiben sie nicht schuldig. Am Ende kommt nochmals das »Zwischen« zur Sprache, dessen Klärung im interkulturellen Kontext ja ein Anliegen des Bandes überhaupt ist. Die »Anerkennung« rekurriere auf die Bedingtheit des Menschen, da sie Identität und Differenz zugleich stifte. Das »Zwischen« nun sei jener Raum, in dem sich der »Mensch als voraussetzungsloser zeigen kann« (19). In diesem »Zwischen« müßte dann – so schließe ich – eine anerkennende Darstellung des Anderen ohne die Formung von Identität und Differenz möglich sein. Goethe hatte dies in seinen *Maximen und Reflexionen* bereits angedacht.

Theoretische Beiträge und einzelne Fallstudien, die in den Band aufgenommen wurden, verleihen nun auf knapp 400 Seiten dieser Vorstellung der Interkulturalität Fleisch und Blut. Die einzelnen Beiträge sind in fünf Abschnitte gruppiert: Rahmen, Vor Ort, Stimmen/Bilder, Kultur(en), Wissensräume: Koloniale Speicher. Es fehlt hier leider der Raum, auf alle Beiträge dieses wirklich durch und durch empfehlenswerten Bandes einzugehen. Ich muß – wie oft bei der Textsorte ›Rezension‹ – ungerechterweise einige Beiträge exemplarisch herausgreifen. Thomas Wägenbaur beschäftigt sich in seinem Beitrag (»Beobachter beim Zähneputzen«, 29–47) mit den Kulturtheorien von Luhmann, Bourdieu und Giddens. Kultur wird hier auch als Instrument verstanden, mit dem man soziale Verhaltensweisen beschreibbar machen kann. Monika Reif-Hülser geht es in ihrem Beitrag (»Die Macht des Fremden«, 83–103) um die philosophische und literarische Begründung des Begriffs des Fremden. Untersucht wird der Begriff in der Verwendungsweise von Platon bis Nietzsche mit Blick auf Machtverhältnisse, die in diesem Begriff zum Ausdruck kommen.

Das Großkapitel »Vor Ort« umfaßt Beiträge, die sich – grob gesprochen – mit Ethnographiegeschichte beschäftigen. Ein Zentrum dieses Kapitels ist sicher die Problematik ethnographischer Darstellungsweisen, der schriftlichen Fixierung (Archivierung) von ethnographischen Befunden. Diesem Problem geht auch der Beitrag von Manfred Weinberg (»Inventur der Fremde«, 165–187) nach. Das Problem der schriftlichen Darstellung ethnographischer Daten im Wissen um die Begrenztheit und Geprägtheit des sprachlichen Inventars ist gerade bei literarischen Texten existentiell. Unter diesem Blickwinkel untersucht Weinberg Texte von Josef Winkler, Hubert Fichte und Michael Roes.

Auch die Beiträge des folgenden Kapitels »Stimmen/Bilder« gehen im weitesten Sinne der Frage nach der Abbildbarkeit nach. Die Theorie der Interkulturalität wird in diesem Kapitel an sehr divergenten Beispielen illustriert: Zum Beispiel Interkulturalität in deutschen Unterhaltungsfilmen (Wolfgang Struck, »Weiße Sklavin und Herrin der Welt«) oder »Affektdarbietung in interkulturellen Lamentationen in Georgien« (Helga Kotthoff, 231–251). Das Kapitel Kultur(en) umkreist auch mit Fallbeispielen den Begriff der Interkulturalität, wobei hier unter anderem auf territoriale Fragestellungen, Machtstrukturen und Geschlechterrollen näher eingegangen wird.

In den Beiträgen des abschließenden Kapitels (»Wissensräume: Koloniale Speicher«) geht es nochmals mit Bezug auf die Theoriebildung der Einführung des Bandes um kulturelle Differenz, im weiteren Sinne um Wahrnehmung, Darstellung und Aufbewahrung.

Dieser an manchen Stellen nicht ganz schnell lesbare Band ist nicht nur auf Grund der oft beschworenen anthropologischen Wende der Literaturwissenschaft als ein wichtiger Grundlagentext zu emp-

fehlen, sondern auch deshalb, weil er mit dem Begriff der Interkulturalität seriös und im eigentlichen Sinn wissenschaftlich hantiert. Ein Vorgehen, das in Zeiten der Interkulturalitäts-Inflation gut tut.

Rösler, Albrecht; Boeckmann, Klaus-Börge; Slivensky, Susanna (Hrsg.):
An japanischen Hochschulen lehren. Zur Vermittlung von Sprache und Kultur der deutschsprachigen Länder – ein Handbuch. München: iudicium, 2000. – ISBN 3-89129-637-1. 325 Seiten, DM 52,–

(Angelika Werner, Tokyo / Japan)

Endlich! möchte man rufen. Es ist da, das Handbuch für »insbesondere Lehrkräfte aus dem deutschen Sprachraum, die eine Ausreise nach Japan erwägen, sich darauf vorbereiten oder dort bereits tätig sind«, wie auf der Umschlagrückseite treffend formuliert wurde. Es hat sich die »Vermittlung von Sprache und Kultur der deutschsprachigen Länder« (ebd.) zum Ziel gesetzt. Dieses Buch ist eine Ansammlung von ganz verschiedenartigen Aufsätzen zum Thema, wobei in eigenen Themengruppen die Lektorate und Universitätspositionen in ihrer Vielfalt (Germanistik, Jura, Musik, u.a.) beispielhaft aus subjektiver Sicht beschrieben werden (Lektorate im Profil, Praxis der Lektoratsarbeit oder Notwendigkeit des Japanischen), Hintergründe des japanischen Hochschulwesens samt der institutionellen Einbindung und Möglichkeiten der beruflichen Tätigkeit erklärt und beschrieben werden. Hier werden u.a. auch ganz praktische Tips für die Zusammenarbeit mit verschiedenen Einrichtungen und Institutionen der deutschsprachigen Länder, aber auch der EU gegeben, das Buch wird abgeschlossen durch einen informativen Serviceteil.

Nach Büchern wie *Deutsch in Japan* (1996) und *Die deutsche Sprache in Japan* (1994) ist das *Lektoren-Handbuch*, wie es während seiner Entstehungszeit hieß, eine aktualisierte Bestandsaufnahme der drei Schlüsselwörter Japan, Hochschulen, Lehre, wie es im Titel *An japanischen Hochschulen lehren* formuliert ist. Zu bedauern ist etwas, daß sich die Zeit bis zur Veröffentlichung doch sehr lange hingezogen hat (manche Artikel sind vor fast 2 Jahren abgeschlossen worden) und die aktuellen Daten zum Zeitpunkt des Erscheinens schon wieder veraltet sind. Wie auch schon 1994 und 1996 ist die Reform der Universitäten von 1991 mit ihren Folgen und Auswirkungen auf den Deutschunterricht in den darauffolgenden Jahren ein unverzichtbares Thema. Dies und auch die Auswirkungen und Perspektiven durch das demographisch bedingte Sinken der Studentenzahlen in den nächsten Jahren werden sehr kenntnisreich und detailliert, aber leicht verständlich von Sugitani und Wakisaka dargestellt. Selbst die etwas heiklen Fragen der Wissenschaftlichkeit an den japanischen Hochschulen und des Anteils weiblicher Lehrender (wobei Deutschland kaum besser abschneidet!) werden dabei nicht ignoriert.
Bei einer Zahl von ca. 360 000 Deutschlernenden an den japanischen Universitäten (Hochrechnung, 24) stellt sich natürlich beim für die Lehre zuständigen Personenkreis die Frage nach dem Lernverhalten der LernerInnen. Japan gilt ganz allgemein als schwierig, problematisch, die Studenten zum großen Teil als zu schweigsam, unmotiviert, unwillig. Diese Probleme, die jeder in Japan Unterrichtende kennt, werden an zwei ganz persönlich geformten Erlebnisberichten verdeutlicht, mit viel Literatur unterfüttert, von Boeckmann und Slivensky verallgemeinert, systematisiert und wissenschaftlich in der Sprache des DaF- und Interkulturalitäts-Bereiches formuliert.

Besonders hervorheben möchte ich aber den Beitrag von Tomoda, hier spricht ein Betroffener der japanischen Gesellschaft. Mit Hilfe eines sozialwissenschaftlichen Ansatzes beschreibt er das Verhalten der jungen Generation; er arbeitet die während der Sozialisation in japanischen Schulen erworbenen Verhaltensmuster und -strukturen heraus, überträgt sie auf die Situation des Universitätsunterrichts und macht sie auf diese Weise nachvollziehbar. Nicht genug damit, er macht weiterhin eine Reihe von Vorschlägen für das strategische und praktische Unterrichtsverhalten der Lehrenden, um das StudentInnen-Verhalten aufzufangen.
Genauso lesenswert ist der Beitrag über die arbeits-, sozial- und steuerrechtliche Seite einer Tätigkeit in Japan von Roesler und Reinelt. Klar und informativ werden die rechtlichen Grundlagen und Bedingungen dargestellt, die man bezüglich Versicherungen, Arbeitsverträgen, Steuern zu berücksichtigen hat oder nutzen kann, wobei selbst das letzte Abkommen zwischen Deutschland und Japan vom Februar 2000 bereits mit einbezogen wird.
Über die Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit Inter Nationes/Goethe-Instituten, DAAD, DFG, OAG, ifa, aber auch mit den Botschaften und Konsulaten informieren Kaußen und Kloepfer. Erwähnenswert ist schließlich der Service einer Auswahlbibliographie und einer Adressenliste von Institutionen und Einrichtungen, erstellt von Boeckmann und Loehken, zu denen man dank aufgelisteter Homepage-Adressen schnell direkten Internet-Zugang aufnehmen kann.
Durch die interdisziplinäre Ausrichtung, die fachliche Kompetenz der Autoren[1], die Vielfalt der Themen und Beiträge, die Subjektivität der Erfahrungen und Darstellungen ist das gesamte Arbeitsfeld der Lektoren sehr gut dargestellt. Alles in allem ein aktuelles (die erneute Umstrukturierung der japanischen Universitäten ist allerdings schon im Gange!), anregendes, lesenswertes Buch für »die an der auswärtigen Kulturarbeit in Japan interessierte Fachöffentlichkeit« (9), für alle gegenwärtig und zukünftig an japanischen Lehrinstitutionen Tätigen eine Pflichtlektüre.

Anmerkung

1 Die Auswahl der genannten Autoren ist eine sehr subjektive, die nichtgenannten Autoren mögen mir bitte verzeihen; alle zu nennen würde den Rahmen dieser Rezension sprengen.

Literatur

Ammon, Ulrich (Hrsg.): *Die deutsche Sprache in Japan. Verwendung und Studium.* München: iudicium, 1994.
Gad, Gernot (Hrsg.): *Deutsch in Japan. Interkulturalität und Skepsis zwischen Vergangenheit und Zukunft.* Bonn: DAAD, 1996.

Rohr, W. Günther:
Einführung in die historische Grammatik des Deutschen. Hamburg: Buske, 1999. – ISBN 3-87548-191-7. 108 Seiten, DM 24,80

(Klaus-Peter Wegera, Bochum)

Das schmale, etwa 90 Seiten umfassende Bändchen, das durch üppiges Layout auf 108 Seiten gestreckt wurde, ist gleich in mehrfacher Hinsicht ein Ärgernis. Es beginnt bereits mit dem Titel, der völlig falsche Erwartungen weckt. Es handelt sich *nicht* um eine Einführung in die historische Grammatik des Deutschen; es handelt sich vielmehr um die (gelegentlich doch recht fehlerhafte) Darstellung einiger ausgewählter Phänomene aus der Lautgeschichte bzw. aus dem, was einige (immer noch) dafür halten, und der (vornehmlich starken) Verben.
Betrachtet man die Darstellung im einzelnen, entsteht sehr rasch der Eindruck, daß das Werk bereits vor 30 Jahren genau so hätte geschrieben werden können und

damals schon als recht traditionell empfunden worden wäre. Es findet sich auch nicht der leiseste Hinweis auf neuere Theorien im Bereich der Laute oder zu Ergebnissen jüngerer empirischer Forschungen im Bereich der Verben. Rohr verfährt bei den Verben so, wie es immer schon gemacht wurde.

Dem (nicht empirisch) ermittelten mittelhochdeutschen Ablautsystem stellt er den neuhochdeutschen Rest entgegen. Kein Wort über die inzwischen gut dokumentierten Prozesse vom Mittelhochdeutschen zum Neuhochdeutschen. Es ist bezeichnend, daß sich hierzu gerade die materialarme Darstellung von Ute Hempen (1988) im Literaturverzeichnis findet (in der Darstellung selbst sucht man sie vergeblich).

Was das ganze nun völlig ins Absurde treibt, ist der Rahmen, in den das Bändchen gestellt wird:

»Diese ›Einführung in die historische Grammatik des Deutschen‹ ist als Teil des Studienangebotes Germanistik/Deutsch als Fremdsprache entstanden, das gemeinsam von der Universität Gesamthochschule Kassel, dem Goethe-Institut und dem Deutschen Institut für Fernstudienforschung der Eberhard-Karls-Universität in Tübingen unter Mitwirkung des Deutschen Akademischen Austauschdienstes und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen entwickelt wurde.« (Vorwort)

Weder der Stoff noch seine Aufbereitung sind geeignet für diesen Rahmen. Die wenigen ausländischen Germanistik- und Deutsch-Abteilungen, die überhaupt noch historische Grammatik anbieten, tun dies weit moderner als dieses Bändchen. So ist es auch nicht weiter verwunderlich, daß sowohl der DAAD als auch das Goethe-Institut sich von einem solchen Vorhaben distanzieren.

Die rund 60 Seiten umfassende Darstellung wird um einige Register und einen Anhang ergänzt. Den ausländischen Lerner fest im Blick, wird auf den Seiten 93–105 eine Liste aller unregelmäßigen Verben des Neuhochdeutschen angehängt. Es handelt sich (ohne Hinweise am Ort) um die weitgehend wörtlich übernommene *Duden*-Liste, deren Sinnhaftigkeit für den DaF-Unterricht an anderer Stelle zu prüfen wäre. Als Höhepunkt wird eine Karte mitgeliefert (ist sie versehentlich aus der Einleitung in den Anhang gerutscht?), in die der Nutzer des Bändchens die Urheimat der Indoeuropäer einzeichnen soll.

Seinen Wissens- und Informationsstand belegt der Verfasser aufs deutlichste im 22 Titel umfassenden Literaturverzeichnis. Keiner der angegebenen Titel stammt aus der Zeit nach 1990, dafür 15 (von einigen Neuauflagen abgesehen) aus der Zeit vor 1980, darunter zahlreiche vergriffene Werke, die dem Deutschlerner bei seinem Fernstudium wenig hilfreich sein werden.

Dieses Bändchen – ein offensichtlicher Schnellschuß von Verfasser und Verlag –, das einen völlig veralteten Wissensstand unter einem wenig seriösen Titel einer dem Verfasser weitgehend unbekannten Zielgruppe widmet, hätte so nicht geschrieben und schon gar nicht publiziert werden dürfen.

Literatur

Hempen, Ute: *Die starken Verben im Deutschen und Niederländischen: diachrone Morphologie*. Tübingen: Niemeyer, 1988.

Sandrini, Peter (Hrsg.):
Übersetzen von Rechtstexten. Fachkommunikation im Spannungsfeld zwischen Rechtsordnung und Sprache. Tübingen: Narr, 1999 (Forum für Fachsprachen-Forschung 54). – ISBN 3-8233-5359-4. 303 Seiten, DM 78,–

(Sâkine Eruz, Istanbul/Türkei)

Trotz der immensen Zahl der Übersetzungen von Rechtstexten oder Rechts-

textvergleichen (EU, multinationale Vereinigungen/Firmen, Globalisierung, rechts- oder translationsbezogene Untersuchungen etc.), finden wir zu dieser Problematik kaum einschlägige Werke, obwohl verschiedene Aspekte in einzelnen Disziplinen punktuell behandelt werden. Dieses Werk ragt in dieser Hinsicht besonders hervor. Die Übersetzung von Rechtstexten wird unter drei Aspekten angegangen: I. Strategien und Konzepte (9–82), II. Konventionen in Rechtstexten (83–184), III. Rechtsbegriffe als Kultureme (185–243). Dieser Aufteilung folgt die Vorstellung der AutorInnen (269–270), eine umfangreiche Bibliographie zur Übersetzung von Fachtexten (271–296) und ein Sachregister (297–303). Das Ziel der Veröffentlichung kann mit folgendem Zitat aus der Einleitung wiedergeben werden:

»Der dieser Publikation zugrundeliegende Ansatz ist keiner einzelnen Wissenschaftsdisziplin verpflichtet, sondern problemorientiert und interdisziplinär ausgerichtet. Erkenntnisse aus dem Bereich der Rechtswissenschaften und der Rechtsvergleichung, der angewandten Sprachwissenschaft, der Übersetzungswissenschaft, der Terminologielehre und der kontrastiven Lexiographie sollen dazu beitragen, die Übersetzung von Rechtstexten wissenschaftlich aufzuarbeiten und vertiefende Einblicke zu ermöglichen.« (5)

Als Adressaten gibt der Herausgeber sowohl Übersetzer wie auch Übersetzungsdidaktiker, Rechtswissenschaftler und »Übersetzerabteilungen in größeren internationalen Organisationen, an den Gerichten und in der Staatsverwaltung« (5) an. Die Artikel geben zugleich einen Gesamtüberblick über den aktuellen Forschungsstand im Bereich der Übersetzung von Rechtstexten. Im Rahmen dieser Ziele wird die Übersetzung von Rechtstexten aus kulturellen, textlinguistischen (Textsorte u. ä), methodischen und theoretischen Aspekten erörtert.

Zwar ist man bemüht, »die mit der Übersetzung von Rechtstexten verbundenen Probleme abstrakt darzustellen« (1), doch wird nicht deutlich, inwieweit die Analysen sprachenpaarübergreifend sind. Die Beispiele werden aus den Sprachen Deutsch, Dänisch, Spanisch, Griechisch, Englisch und Italienisch gegeben. Die AutorInnen bewegen sich also in den Sprachenpaaren der Europäischen Union. Auch wird das Übersetzen von Rechtstexten aus der Sicht dieser Sprachen abgehandelt, so wird u. a. die Übersetzung in der gleichen Rechtsordnung (z. B. in der Schweiz) angeschnitten.

Im Gesamtwerk wird die unabdingbare Kulturgebundenheit der Rechtsübersetzung hervorgehoben. Rechtssysteme sind Systeme, die sich im Laufe der Jahrzehnte oder Jahrhunderte kulturspezifisch etabliert haben. Insofern unterscheidet sich die Übersetzung von Rechtstexten von der der anderen Textsorten und erfordert Fachwissen sowohl im Recht wie auch in der Übersetzungswissenschaft und Linguistik.

Teil I. enthält drei Artikel: In »Translation zwischen Kultur und Kommunikation: Der Sonderfall Recht« (9–44) erörtert Sandrini zunächst die theoretischen Überlegungen in der Rechtsübersetzung. Dabei skizziert er die zunehmende rechtsordnungsbedingte Komplexität der Rechtsübersetzung. Der Autor behandelt anhand der Sprachen Dänisch, Spanisch, Deutsch und Griechisch die dem Übersetzungsauftrag entsprechende erforderliche Veränderung der Textfunktion und des Texttyps in der Zielsprache und stellt die »potentiellen Übersetzungssituationen« (24) abstrakt dar. Der Übersetzer von Rechtstexten hat demzufolge über ein weitgefächertes Fachwissen (sowohl im Recht, wie auch in der Translatologie – Textsortenkenntnis, Recherchenkompetenz u. ä.) zu verfügen.

Der Beitrag von Stolze lautet zwar »Expertenwissen des juristischen Fachübersetzers« (45–62), doch wird in dem Artikel dieses Thema mehr am Rand abgehandelt. Der Beitrag setzt sich mit der Funktion und Eigenart der Rechtssprache auseinander und geht dabei auf das Übersetzungsprinzip des »gemeinsamen Minimums« ein. Hierzu gibt Stolze konkrete Beispiele und stellt für die Sprachen Deutsch, Englisch und Italienisch eine Liste von Standardformeln in Rechtstexten auf.

Der Artikel »Überlegungen zum Verhältnis von Sprache und Recht bei der Übersetzung von Rechtstexten der Europäischen Union« (63–82) von Kjær veranschaulicht anhand des mehrsprachigen Rechtes der 11 Amtssprachen der Europäischen Union die Problematik der Übersetzung von Rechtstexten. Die Problematik sieht Kjær darin, daß die neu erlassenen Richtlinien und Verordnungen zumeist in einer Rechtsordnung eingebettet werden, die eigentlich noch im Werden ist und mit der Rechtsordnung der Mitglieder nicht mal teilweise deckungsgleich sind. Das Neue und Fremde muß bei der Übersetzung in das Alte, Herkömmliche eingebettet und auch mit den herkömmlichen Bezeichnungen der Nationalstaaten wiedergegeben werden. Bei dieser Angleichung der Gesetzgebung hat der Übersetzer zu entscheiden, ob er ausgangs- oder zieltextorientiert übersetzen soll. Kjær verweist zwar auf die Übersetzung durch »neutrale Termini« oder durch »allgemeinere Begriffe«, doch kann damit »das Problem des unklaren Sinns gemeinschaftsrechtlicher Texte« auch nicht gelöst werden. Als mögliche Lösung schlägt sie »eine interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen vergleichender Rechtswissenschaft, kontrastiver Linguistik und Übersetzungswissenschaft« vor (77).

Der Teil II über »Konventionen in Rechtstexten« (83–183) enthält fünf Artikel. Im ersten Beitrag untersucht Engberg (»Übersetzen von Gerichtsurteilen: Der Einfluß der Perspektive«, 83–102), beruhend auf funktional-kommunikativen Übersetzungstheorien, die Entscheidungen der Übersetzer anhand eines Gerichtsurteils für zwei verschiedene Adressatengruppen (Unternehmer und Richter, Sprache Dänisch-Deutsch). Demnach können die Übersetzungen adressatenbezogen entweder ausgangstextorientiert oder aber auch die Normen der Zielsprache beachtend ausfallen, ohne daß dabei dem Übersetzer vom Inhalt etwas verloren gehen darf.

Der nächste Artikel von Šarčević (»Das Übersetzen normativer Rechtstexte«, 103–118) behandelt die Übersetzung von für mehrsprachige Kulturen (Kanada, Schweiz) vorgesehenen Rechtstexten, wobei es um die Frage geht, welche Normen (Sprache, Stil u. ä.) bei der Übersetzung des Paralleltextes beibehalten werden. In der Regel bedingen Abweichungen in der Rechtsordnung (Beispiel: Kanada, Englisch-Französisch) auch Abweichungen von den sprachlichen und stilistischen Normen des Ausgangstextes. Nichtsdestotrotz sollte die Übersetzung so ausfallen, daß »den Gerichten so wenig Ermessensspielraum wie möglich« überlassen wird (117).

Der dritte Beitrag stammt von Soffritti und behandelt die »Textmerkmale deutscher und italienischer Gesetzesbücher: Übersetzung und kontrastive Analyse« (119–136). Der Artikel ist eine textlinguistische Untersuchung von Textmerkmalen in Gesetzesbüchern mit Auszügen aus den Gesetzesbüchern mit dem Sprachenpaar Deutsch-Italienisch (Bürgerliches Gesetzbuch/Codice Civile). Vlachopoulos schreibt in dem Artikel »Die Übersetzung von Vertragstexten: Anwendung und Didaktik« (137–154) über die unter verschiedenen Übersetzungsaufträgen entstandenen Mietvertragsübersetzungen in den Sprachen Eng-

lisch/Deutsch und Griechisch. In Anschluß an diese konfrontative Arbeit werden Schlußfolgerungen für übersetzerrelevante Entscheidungen gezogen.
In Wiesmanns Artikel über die »Berücksichtigung von Textsortenkonventionen bei der Übersetzung von Rechtstexten am Beispiel der Übersetzung italienischer Atti di citazione ins Deutsche« (55–184) wird gefragt, »ob und inwieweit ausgangs- oder zielsprachliche Textsortenkonventionen bei der Übersetzung von Rechtstexten zu berücksichtigen sind« (155). In diesem Sinne geht der Autor von den beiden Begriffen »verfremdende oder einbürgernde Übersetzung« aus und analysiert italienische und deutsche Klageschriften und Ladungen (Paralleltexte) unter Berücksichtigung verschiedener Übersetzungskomponenten.
Teil III »Rechtsbegrifffe als Kultureme« (185–268) enthält vier Artikel. Der erste Beitrag von Arntz befaßt sich mit dem Thema »Rechtsvergleichung und Kontrastive Terminologiearbeit: Möglichkeiten und Grenzen interdisziplinären Arbeitens« (185–201). Darin wird die effiziente Bedeutung einer fächerübergreifenden, interdisziplinären kontrastiven Terminologiearbeit bei der Übersetzung von Rechtstexten abgehandelt. Je mehr sich die Juristen in verschiedenen Rechtsordnungen bewegen, desto mehr sind sie auf eine mit juristischem und translatorischem Fachwissen begründete, systematisch und methodisch durchgeführte Terminologiearbeit angewiesen. Arnzt stellt bei mehreren rechtsvergleichenden Dissertationen fest, daß sich die Verfasser des Problems der Übersetzung von Termini mehr oder minder unbewußt annehmen. Nur wenige Autoren führen die Begriffe samt der Übersetzung in ihrem reellen Kontext auf. Den meisten ist die Einbettung der Terminologie in ein funktionalkommunikatives Umfeld fremd. Um dem entgegenzuwirken führt Arnzt fachsprachendidaktische Gedanken an und regt im Ausblick an, einen Studiengang für juristisches Fachübersetzen einzuführen.
Im Beitrag von de Groot geht es um »Zweisprachige juristische Wörterbücher« (203–227). Der Verfasser betont die essentielle Bedeutung gut angelegter zweisprachiger juristischer Wörterbücher, die entsprechend dem Ausgangs- und Zielrechtssytem äquivalente oder aber auch partiell-äquivalente Übersetzungsvorschläge machen und die Kollokationen der einzelnen Begriffe mit angeben. De Groot versucht auch, die Kriterien für ein solches Wörterbuch aufzuzeigen und untersucht verschiedene Wörterbücher mit Niederländisch als Ausgangs- oder Zielsprache (Spanisch, Indonesisch, Deutsch, Französisch, Englisch, Italienisch).
Im vorletzten Beitrag behandelt Guiliani den »Präzisionsgrad der juristischen Übersetzung: Überlegungen am Beispiel des italienischen Strafrechts« (230–267). In den Gesetzestexten muß die Sprache als Ausdrucksmittel präzis widergespiegelt werden. In diesem Sinne sollte der Gesetzgeber größte Vorsicht walten lassen und, um Ungenauigkeiten zu vermeiden, die Termini sorgsam wählen. Sogar in Rechtsordnungen, wo mehrere Sprachen vor den Gerichtsorganen gleichgestellt (Südtirol, 239) sind, gibt es Probleme hinsichtlich der zweisprachigen Termini, da die Inhalte nicht deckungsgleich sind.
Schmid betont in ihrem Artikel über die »Relevanz der historischen Dimension in der Terminologie des Steuerrechts« (244–267), daß die Steuergesetze, die wegen der wirtschaftlichen Veränderungen neu überdacht werden, auch im Rahmen der Harmonisierung der EU-Gesetze geändert werden müssen. Doch dürfen bei der Entstehung der neuhinzukommenden Terminologie der historische Werdegang der bisherigen Steuertermini nicht unbeachtet bleiben, da der Leser auch die

neuhinzugekommenen Termini gerade aus dem historischen Zusammenhang herleitet und die Gesetze dementsprechend auslege. Die Verfasserin betont aus historischer Sicht mit konkreten Beispielen aus den österreichischen und italienischen Steuergesetzen, welche essentielle Bedeutung der Terminologiearbeit zukommt.
Das Gesamtwerk gibt mit unterschiedlichem Abstrahierungsgrad und zum Teil auch sehr konkret sprachenpaarbezogen einen Überblick über die Rechtsübersetzung vor allem im europäischen Kulturraum bzw. in den Sprachen der Europäischen Union, wobei die Bedeutung der interdisziplinären Zusammenarbeit hervorgehoben wird. Es wäre zu begrüßen, wenn sich zumindest ein Artikel mit dem außereuropäischen Sprachraum befaßt hätte, vor allem, da es in diesen Ländern auch universitäre Abteilungen gibt, die sich der Rechtsübersetzung angenommen haben. Auch sind in Deutschland viele Firmen ansässig, die aus diesen Ländern stammen und dementsprechend für diese Sprachen Übersetzungsaufträge erteilen. Ferner ist es befremdend, daß in der Bibliographie historisch wegweisende Werke wie etwa das von Hirsch (1981) nicht mitaufgeführt werden. Doch gibt mir als einer Dozentin und Übersetzerin für das Türkische der Sammelband trotzdem Anreize für weitere Untersuchungen auf diesem Gebiet, zumal sich die Problematik der Rechtsübersetzung aus der Sicht der funktional-kommunikativen Übersetzungstheorien auf alle Sprachen anwenden läßt.
Die Beiträge stellen teilweise hohe Anforderungen an den Leser. Der interessierte Leser sollte sich in der einschlägigen Literatur auskennen und in der Rechtsübersetzung bewandert sein. Nach meiner Einschätzung ist das Werk interessant für Hochschullehrer und Wissenschaftler, eventuell auch für Fachübersetzer aus dem Rechtsgebiet. Allerdings verlangt es von den Lesern sowohl Fachwissen im juristischen Bereich wie auch Translationswissen, eingeschlossen umfangreiche Kenntnisse in der Textlinguistik. In diesem Sinne denke ich, daß »die Übersetzerabteilungen großer Organisationen« (5) mit diesen Beiträgen überfordert wären.

Literatur

Hirsch, Ernst E.: *Rezeption als sozialer Prozeß, Erläutert am Beispiel der Türkei*. Berlin: Duncker & Humblot, 1981.
Holz-Mänttäri, Justa: *Translatorisches Handeln, Theorie und Methode*. Tübingen: Academia Scientiarum Fennica, 1984.
Vermeer, Hans J.: »Skopos, Auftrag und Ausgangstext.« In: ders.: *Skopos und Translationsauftrag. Aufsätze*. 2. Auflage. Heidelberg: Institut für Übersetzen und Dolmetschen der Universität Heidelberg, 1990, 69–152.

Schmitter, Peter (Hrsg.):
Sprachtheorien der Neuzeit I. Der epistemologische Kontext neuzeitlicher Sprach- und Grammatiktheorien. Tübingen: Narr, 1999 (Geschichte der Sprachtheorie 4). – ISBN 3-8233-5010-2. 434 Seiten, DM 168,–

(Achim Seiffarth, Milano/Italien)

In der neunbändigen Reihe *Geschichte der Sprachtheorie* sind die Bände vier bis sieben der neuzeitlichen Sprachtheorie gewidmet. Die im vorliegenden vierten Band zum *epistemologische[n] Kontext neuzeitlicher Sprachtheorien* enthaltenen Beiträge verfolgen Wechselwirkungen zwischen Sprachtheorie und philosophischen Positionen, welche in der Regel Sprache sowohl als Objekt der Erkenntnis wie auch als Erkenntnismittel thematisieren. Der behandelte Zeitraum reicht vom Frühhumanismus (Petrarca) bis in die vierziger Jahre des 20. Jahrhunderts. Die Aufsätze sind unter chronologischem

Gesichtspunkt geordnet. Der erste Aufsatz von Stefano Gensini behandelt denn auch Sprachreflexion in der Tradition des Humanismus bis Vico, unter Einschluß nordeuropäischer Humanisten. Es geht hier vor allem um die Aufwertung einer Rhetorik (und Poetik), welche nicht mehr als pure Einkleidung einer von sprachlicher Darstellung unabhängigen Wahrheit gedacht wurde – womit man sich implizit von der Korrespondenztheorie der Bedeutung zu entfernen und auf Intersubjektivität umzustellen scheint. Nach der Zurückdrängung des Humanismus im 16. Jahrhundert überlebt dessen Sprachphilosophie in der didaktisch-grammatischen Praxis und in der kulturpolitischen Reflexion, um dann im Werke Vicos wieder aufgenommen zu werden. Vico greift dabei auf die Tradition des Epikurismus zurück, die – von der Kirche bekämpft und daher in der Regel verschleiert – für die Geschichte der Sprachtheorie, vor allem beim Übergang vom Humanismus zur Aufklärung, eine Schlüsselrolle spielen wird. Diesem Thema geht Gensini in einem zweiten Aufsatz nach. Grundthese des vom Humanismus an wirksamen Epikurismus ist, daß Sprache aus natürlichem Antrieb von an sich primitiven Urvölkern geschaffen wird. Diese enge Verbindung von Ausdruck und Bedürfnis bindet Sprachbedeutung an Sprachgebrauch und führt – wie Gensini zeigt – letztlich zur Säkularisierung des Sprachbegriffs.

Gegen den Trend zur modernen Sprachwissenschaft setzen sich die Natursprachtheoretiker des 16. und 17. Jahrhunderts zur Wehr, welchen Richard Nate seinen Beitrag widmet. Unter Natursprachtheorien sind Theorien hermetischer Tradition (Böhme, Comenius) zu verstehen, welche eine innere Verbindung zwischen der Sprache der Menschen und der Sprache der Dinge annehmen. Diese Sprachen müssen allerdings erst entziffert werden, will der Mensch zur Sprache seines Ursprungs zurückkehren. Der Autor sieht die Wirkung der Natursprachtheoretiker als eher begrenzt, im Rahmen seines historischen Aufsatzes geht er natürlich nicht auf Spätausläufer in Symbolismus und Psychoanalyse ein.

Im 17. und 18. Jahrhundert scheinen die dominierenden Sprachtheorien sich zunächst an den Polen des Rationalismus und des Empirismus auszurichten. Vier Aufsätze befassen sich mit den verschiedenen Theorieformen, welche dieser vermeintliche Gegensatz bis ins frühe 19. Jahrhundert hinein annimmt. Alain Deligne unterscheidet in seinem Beitrag über Tragweite und Grenzen rationalistischer Sprachtheorien im 17. und 18. Jahrhundert den deduktiv verfahrenden Rationalismus der Universalgrammatiker von einem eher empirisch ansetzenden Rationalismus, den Deligne in der Praxis grammatischer Beschreibungen und des Sprachunterrichts der Zeit identifiziert. Der angelsächsische Empirismus scheint hingegen – trotz innovativer Ansätze, z. B. zur Analyse des performativen Gehalts von Sprechakten – auf Sprachtheorie keinen direkten Einfluß ausgeübt zu haben, urteilt Michael Isermann im Anschluß an seine Rekonstruktion der sprachphilosophischen Positionen von vier Philosophen, die unter epistemologischem Aspekt dem Empirismus zugerechnet werden können (Bacon, Hobbes, Locke, Berkeley). In Frankreich wird die angelsächsische empiristische Philosophie freilich über die Ideen Condillacs und den Sensualismus wirksam, der das Aufklärungsdenken prägt. Im Mittelpunkt der Philosophie Condillacs – dargestellt von Ulrich Hoinkes – steht die Sprachtheorie: Nur mit Hilfe von Sprache, die aus natürlichem Bedürfnis entsteht und weiterentwickelt wird (Rückverweise auf Vico und den Epikurismus

wären hier allerdings angebracht), schreitet der Mensch von der sinnlichen Wahrnehmung der Welt zur Reflexion fort. Daher hat Sprache zugleich kommunikative wie kognitive Funktion. Auch die Analyse von Sprache bleibt auf das Medium der Sprache angewiesen und kann sich nicht mehr auf vorsprachlich-logische Positionen zurückziehen. Allerdings ist – wie Hoinkes zeigt – der Grammatiklehrer Condillac weiterhin an die klassische logizistische Betrachtung der Sprache gebunden. Das Prinzip der Kopplung von analytischer Methode an Sprache findet in der Aktivität der französischen »Ideologen« Anwendung. Gerda Haßler beschreibt in ihrem Aufsatz Aktivität und vor allem den in Europa, mit Ausnahme Deutschlands, außerordentlichen Einfluß dieser eigentlich nur von 1795 bis 1805 existierenden Schule, die noch einem zahlreiche Disziplinen umfassenden aufklärerisch gemeinten Wissenschaftsprogramm folgte. Das begriffliche und methodische Potential der »ideologischen« Sprachtheorien, die zum Beispiel bereits zwischen Sprachsystem, Sprachfähigkeit und Sprachtätigkeit unterscheiden, sollte – so Haßler – nicht durch die Tatsache verdeckt werden, daß die Ideologen unter dem Druck der sich herausbildenden spezialisierten Sprachwissenschaft bald ins Abseits geraten.

Ein treibendes Element bei dieser Spezialisierung ist der philosophische Idealismus, dessen Einwirkung auf die Sprachwissenschaft Lia Formigari vor allem am Werk Humboldts und Schlegels darstellt. Der Gedanke einer Verbindung von Sprache und Denken erfährt hier eine transzendentale Wendung. Daher wird nun bei der Betrachtung der Sprachgeschichte – vor allem des Ursprungs der Sprache – zwischen historischer und begriffslogischer Betrachtung unterschieden. Wird auf diese Weise empirischer Forschung Raum gegeben, bleibt diese doch einer angenommenen Sphäre des reinen Gedankens untergeordnet, was einerseits die kritische Auflösung des Denkens in Dialogik bei Feuerbach, andererseits den Versuch einer psychologistischen Integration theoretischer und empirischer Aspekte bei Steinthal auf den Plan ruft. Mit den europäischen Vorläufern des Pragmatismus beschäftigen sich dann Brigitte Nerlich und David D. Clarke, wahrend Els Effers verschiedene Versuche darstellt, Sprachwissenschaft in Psychologie zu integrieren. Diese beiden letzten Artikel scheinen mir allerdings an begrifflicher und thematischer Spannweite hinter den vorangegangenen Beiträgen zurückzubleiben. Denn die Aufzählung von deutschen, französischen und englischen »Vorläufern« erinnert eher an einen Beutezug als an die Darstellung erkenntnistheoretischer Begriffe, zumal jeder Hinweis auf die kritische Wendung fehlt, welche der Sprachpragmatismus schon bei Stirner und Nietzsche nimmt. Auch bleibt der Begriff »linguistische Psychologie« eher unscharf, wo man sich auf das heute existierende akademische Fach beziehen zu können glaubt und philosophische Etiketten (Husserls Anti-Psychologismus) einfach akzeptiert.

Den Band schließt eine Studie Laszlo Dezsös über die Sprachtypologie von Humboldt bis Gabelentz ab, die eigentlich in den fünften Band der Reihe hätte aufgenommen werden sollen. Hier hätten wohl besser andere Beiträge zum Thema des Bandes Platz gefunden. So bezieht man sich immer wieder auf Saussure, ohne daß der philosophische (und soziologische?) »epistemologische Kontext« dieses Theoretikers eigens untersucht würde.

Im übrigen bilden die in diesem Band versammelten Beiträge eine ausgewogene, auch die Anwendung einbeziehende Gesamtdarstellung sprachtheore-

tisch wichtiger philosophischer Positionen vom Humanismus bis zum Idealismus. Die Aufsätze setzen keine fachspezifischen Kenntnisse voraus und sind meist sehr lesbar, wenn man von der – nicht ganz einheitlichen – Praxis absieht, Zitate aus dem Italienischen, Lateinischen und Griechischen nicht zu übersetzen.
Das Werk könnte etwa auch im Linguistik- oder DaF-Grundstudium genutzt werden, wenn dort etwas historisch-kritische Distanz zu dominierenden Trends gewünscht würde, etwa zur Klärung der Beziehungen von kommunikativer, poetischer und kognitiver Funktion der Sprache, von Alltagssprache und »wirklicher« Kommunikation.

Schönherr, Hartmut; Tiedemann, Paul:
Internet für Germanisten: eine praxisorientierte Einführung. Darmstadt: Primus, 1999. – ISBN 3-89678-133-2. 163 Seiten, DM 34,–

(Manfred Dutschke, Pretoria und Cape Town / Südafrika)

Von der ersten Seite an hält das Buch, was der Untertitel verspricht. Es ist eine hemmungslos praxisorientierte Einführung in das Internet. Ohne Schnörkel, in erfrischend kurzen und gut gebauten Sätzen breiten die beiden Autoren ihr Wissen über das Internet aus. Selbst für einen langjährigen Benutzer des Netzes ist die kurze Geschichte des WWW kurzweilig zu lesen. Dem Anfänger bietet die Technikabteilung eine knappe, aber sehr informative Übersicht darüber an, von wo an er seinen Rechner als veraltet, d. h. als netzuntauglich zu betrachten hat und was er mindestens an Technik zur Verfügung haben und beherrschen sollte. Bei der Aufstellung von Adressen und Programmen unterstreichen die beiden Autoren stets den Zeitbezug der Informationen. Es ist eine alte, vielbedauerte Weisheit, daß man mit dem neuen Rechner unter dem Arm bei Verlassen des Computerladens sich damit abfinden muß, daß die Maschine, die man gerade erworben hat, eigentlich bereits veraltet ist. Aber die schnelle Weiterentwicklung des Netzes ist es ja gerade, was diese freie Kommunikationseinrichtung zu einem so unglaublich faszinierenden und nicht nur für Germanisten so reizvollen Medium macht. Die Autoren machen aber auch darauf aufmerksam, daß die Netzbenutzung Geld kostet. Sie bieten Tips und Hinweise zum Preisvergleich und Adressen der bekanntesten Anbieter.
Nach einem Kurzüberblick über die Dienste im Netz kommen die beiden zur nächsten brennenden Frage: Wie findet man in der erdrückenden Fülle des Netzes etwas? Hinein geht es allgemein, die Darstellung wird bei der Netznutzung konkreter und engt dann langsam auf die Germanistik ein. Aber auch ein Sinologe kann von den Informationen profitieren. Ganz besonders interessant ist die Informationsfülle aber vor allem für Germanisten im Ausland. Ihnen bietet das Netz mit seinen Diensten Zugang zu praktisch fast jedem Institut und fast jeder Bibliothek. Und über weitere Dienste können sie auch die Texte lesen und Arbeiten dazu. Ach, wie lange mußte man früher im Ausland auf die Bücherkiste von *Inter Nationes* warten. Dann war sie auf dem Postwagen im Monsun naß geworden und der Günter-Grass-Band mit den Tagebuchaufzeichnungen in Papierbrei zurückverwandelt worden.
Die Seiten 45 bis 100 sind Information pur. Sie bieten wichtige Adressen für die Germanistik. Nicht nur die Unis, sondern auch Journalistennetze, das *Literarische Quartett* und viele viele mehr. Alle Adressen sind mit kurzen Annotationen zu Inhalt, Leistungsfähigkeit und Benutzer-

freundlichkeit versehen. Lesen, unbedingt lesen und anwenden. Dieser Teil des Buches macht richtig Laune auf Ausprobieren und Lesen.
Wer germanistisch soweit gekommen ist und sich traut, auch im Netz sich verzweigter zu bewegen, dem bieten die beiden Autoren nun, logischerweise, das Netz als Arbeitsplattform an. Hier sind Informationsforen und andere Informationssammlungen vorgestellt, kurz beschrieben und kommentiert. Schließlich landen wir auch bei den Jobs. Ja, es gibt immer noch Jobs für Germanisten, wenn sie auch immer spezialisierter werden und über die Welt verstreut sind. Reinsehen, weiterklicken und vielleicht findet der Leser etwas Passendes.
Der nächste Schritt ist genauso konsequent wie der vorhergehende. Wer gelesen und Informationen zusammengesurft hat, der mag vielleicht nicht nur eine E-mail an eine Freundin oder einen Professor schreiben, sondern sich vielleicht ins Netz wagen. Wohlan, die beiden Autoren stehen freundlich anleitend zur Seite. Nicht umsonst ist einer der beiden Autoren ein namhafter Frankfurter Jurist. Wer im Netz schreibt, der macht nicht nur seinen Text öffentlich, er gibt ihn aus der Hand. Der Urheberschutz im Netz muß noch geklärt werden. So einfach ist das. Trotzdem würde ich jedem Nachwuchsgermanisten mit Netzzugang diese Form der Veröffentlichung anraten, sonst liest ja doch keiner die wichtigsten Arbeiten der Wissenschaft. Sie verdorren in den Regalen der Institutsbibliotheken oder vertrocknen in den Aktenordnern mit der Deckelaufschrift: »Bearbeiten und veröffentlichen.« Passiert dann aber doch nie!
Dann kommt, wiederum, wahrscheinlich auf langer Erfahrung der Autoren aufbauend, ein knapper aber präziser Abriß der zur Publikation im Netz erforderlichen Technik. War es früher die Kommilitonin mit Tippfähigkeiten, die Herbert Heckmann für die Karriere des Geisteswissenschaftlers für unabdingbar hielt, so ist mittlerweile doch eher profundes technisches Wissen dafür gefragt, bei Kommilitonin wie Kommilitone.
Im Anhang findet der Leser eine kurze Literaturliste, die ich eher als Reminiszenz an alte Publikationsgewohnheiten verstehen möchte. Die Adressen im Text bieten umfangreiche Informationen, daß man nur dann auf die Literaturliste angewiesen ist, wenn einem der Rechner aus dem Büro geklaut worden ist. Das kommt leider in Südafrika öfter vor als man es lustig finden könnte. Glossar und Register runden ein, wie ich meine, sehr gelungenes Informationspaket ab, das jeden Geisteswissenschaftler anregen sollte, sich dem Abenteuer Netz sofort auszuliefern.

Schrudde, Cornelia:
Galsan Tschinag. Der tuwinische Nomade in der deutschsprachigen Literatur. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, 2000 (Europäische Hochschulschriften. Reihe 1, Deutsche Sprache und Literatur 1746). – ISBN 3-631-35783-4. 367 Seiten, DM 79,–

(Karl Esselborn, München)

Die Dissertation Cornelia Schruddes, geschrieben an der Universität-Gesamthochschule Siegen – wo schon 1984 das Heft 56 der *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* dem Thema *Gastarbeiter-Literatur, Ausländer-Literatur, Migranten-Literatur?* gewidmet war –, ist die erste wissenschaftliche Monographie, die einen einzelnen deutschschreibenden Autor nichtdeutscher Herkunft und Sprache zum Thema macht. Sie bietet eine ausführliche und genaue Darstellung und Würdigung des gesamten Werks von Galsan Tschinag, der bisher

nur in Zeitungsartikeln und Rezensionen bzw. in Radiointerviews und Fernsehfilmen vorgestellt worden war. Die Verfasserin hat dabei einen besonders interessanten Autor gewählt, der einer ethnischen Minderheit in der Mongolei angehört und 1962 mit einem Stipendium zum Studium nach Leipzig kam, wo er auf deutsch Erzählungen über seine tuwinische Heimat zu schreiben begann. Seine Texte wurden in Deutschland erst bekannt, als der längst in die Mongolei Zurückgekehrte 1992 den Adelbert-von-Chamisso-Preis erhielt und neue Publikationen im Münchner A 1 Verlag sowie regelmäßige Lesereisen starke Resonanz fanden. Auch dem deutschen Fernsehen erschienen der exotische Autor und seine Heimat so interessant, daß über ihn und vor allem über die von ihm initiierte Karawane der Tuwa mehrere Filme gezeigt wurden.

Nachdem Schrudde in der Einleitung ihrer Arbeit kurz die ungewöhnliche Erscheinung des tuwinischen Nomaden in der deutschsprachigen Literatur skizziert hat, versucht sie in den ersten beiden von sieben Kapiteln zunächst als Hintergrund, vor dem auch Galsan Tschinag in Deutschland gesehen wird, den seit den 60er Jahren erst langsam wahrgenommenen Bereich der deutschsprachigen Literatur von Autoren nichtdeutscher Muttersprache zu verdeutlichen. Dabei wird recht ausführlich (im Rahmen des Bekannten, das bisher allerdings noch nicht in einer Gesamtdarstellung zusammengefaßt wurde) die Entstehungsgeschichte der sogenannten »Gastarbeiterliteratur« und ihre Entwicklung zu einer Literatur der Interkulturalität referiert. Angesichts des Fazits, daß diese Migrationsliteratur vor allem Fremdheitserfahrungen in Deutschland bearbeitete bzw. später dann allgemeinere Aspekte der Interkulturalität gestaltete – und Tschinag in ihr eher eine Ausnahmeerscheinung darstellt –, scheint dieser Teil etwas umfangreich geraten. Die Frage wäre, wieweit es überhaupt Sinn macht, die so ganz unterschiedlichen Autoren der Interkulturalität in eine gemeinsame Schublade zu stecken bzw. unter einen umfassenden Oberbegriff zu bringen.

Der Überblick über den Autor Tschinag und seine Werke beginnt mit interessanten Details seiner Biographie, angefangen bei dem Problem, für das Kind tuwinischer Viehzüchternomaden in der Mongolei ein genaues Geburtsdatum und den ursprünglichen Namen zu finden, den die mongolische Schule und dann die DDR-Behörden verändert haben. Der 1944 Geborene ist geprägt durch die Kindheit in der Jurte der Großfamilie und durch die mündlich weitergegebenen Traditionen seines Volkes. Schule und Universität in Ulan Bator rücken die mongolische Sprache und Literatur ins Zentrum. Die eigene tuwinische Kultur wird ihm erst voll bewußt, als er während seines Deutsch-Studiums in Leipzig die Mongolistin Erika Taube kennenlernt, die sich für die Traditionen der Tuwa interessiert und diese mit Hilfe Tschinags systematisch zu sammeln beginnt. Seine ersten auf deutsch geschriebenen Erzählungen (nach Veröffentlichungen in der Mongolei), die mit Unterstützung Erwin Strittmatters 1981 in der DDR erschienen, sind tuwinische Geschichten. Sie werden erst wieder ab 1992 entdeckt, als Tschinag, der in Ulan Bator als Dozent, Journalist, Übersetzer und Autor bald politische Schwierigkeiten bekommen hatte, den Adelbert-von-Chamisso-Preis erhält und die früheren, z. T. unveröffentlichten Texte verlegt werden. Weitere Bücher machen den ungewöhnlichen Autor in Deutschland und anderen europäischen Ländern als Vertreter eines ursprünglichen Lebens und des Schamanentums bekannt, der nun zwischen Ulan Bator, Europa und seinem tuwini-

schen Stamm lebt. Von seinen Honoraren als Schriftsteller kann der Nachkomme der Stammesfürsten 1995 einen Teil seines Volkes in einer langen Karawane in die ursprüngliche Heimat im Altai-Gebirge zurückführen. Auch dies hat er in einem Buch dokumentiert, da er seine Aufgabe als Schriftsteller vor allem darin sieht, die noch sehr archaische Kultur seines Nomadenvolkes und ihre oralen Taditionen festzuhalten und im Westen bekanntzumachen. So stellen die Erzählungen meist Gestalten und Schicksale aus der tuwinischen (mythischen) Geschichte und der Gegenwart des Nomadenlebens dar, und die autobiographischen Romane *Der blaue Himmel* (1994) und *Zwanzig und ein Tag* (1995) verbinden dies mit den eigenen Kindheitserinnerungen und den Erfahrungen von einem späteren Besuch bei den Eltern. *Die Karawane* (1997) und *Im Land der zornigen Winde* (1997 zusammen mit der Schweizer Ethnologin Amélie Schenk) zeigen Tschinag als Diaristen, Erzähler und Kommentator des Stammeszuges (der auch vom mongolischen und deutschen Fernsehen begleitet wurde) und als poetischen Ethnographen, der in einer Mischung von Sachbuch und fiktionaler Literatur das Nomadentum im Vergleich mit den westlichen Kulturen beschreibt. Auch in seinen Gedichten wird, wie Schrudde ausführlich zeigt, die Natur des Altai zum Spiegel menschlicher Empfindungen und Beziehungen.

Die Entwicklung der politischen Ausrichtung von Tschinags Literatur, von kommunistisch beeinflußten Anfängen zur Kritik am sozialistischen Staat und seiner Zerstörung der ethnischen Traditionen und schließlich zur Kritik am konsumorientierten Westen, verdeutlicht weiter seine enge Verbundenheit mit dem Volk der Tuwa, das deshalb in einem eigenen Kapitel in seiner Geschichte und in seinen oralen, religiösen (Animismus, Schamanismus), kulturellen und literarischen Traditionen vorgestellt wird. Folgerichtig untersucht Schrudde in einem eigenen Kapitel den Einfluß der mündlichen Erzähltradition der Tuwa auf Tschinags Werk, das sich in seiner Gesamtheit zu einer Geschichte seines Volkes zusammenfügt, die der Autor in der Tradition der nomadischen Erzähler bewahren und zugleich korrigierend neu schreiben möchte. Aus der tuwinischen Tradition werden dabei, wie ausführlich dokumentiert wird, Sprichwörter und Redensarten, Lieder und Schamanengesänge, mythische Überlieferungen, Märchen und Märchenmotive übernommen. Auch die Einflüsse des Schamanentums, als dessen Vertreter Tschinag im Westen zunehmend auftritt, und animistischer Vorstellungen in seiner Dichtung, besonders in seinen Gedichten, werden genauer untersucht.

Daraus ergibt sich die grundsätzliche Frage nach dem Verhältnis von historischer Authentizität und literarischer Fiktion in seinen Werken. Der Wahrheitsanspruch des Chronisten seines Volkes – den man aber keineswegs als westlichen Historiographen verstehen sollte – scheint Schrudde durch die legendenhafte Überhöhung und dichterische Ausschmükkung in Frage gestellt. Zudem trifft Tschinag schon eine Auswahl, bezieht Erinnertes und Erzähltes mit ein und wählt die literarischen Formen im Blick auf das europäische Publikum. So verbindet *Die Karawane* zwischen einem Prolog und Epilog eine Erzählung der Vorgeschichte mit weiteren (biographischen) Geschichten und sehr persönlichen Tagebuchnotizen, so daß dokumentarische Realitätsdarstellung und literarische Fiktion ineinander übergehen, was ähnlich für die autobiographischen Romane gilt. Auch in dem mit der Völkerkundlerin Amélie Schenk gemeinsam verfaßten Werk *Im Land der zornigen Winde*, das zunächst als Erzählung mit ethnographi-

schem Kommentar geplant war, ist »alles miteinander verwachsen« zu einer kontrastiven Ethnopoesie, die vom dichotomischen Vergleich (mit problematischen Verallgemeinerungen) und Dialog zwischen der überlegenen »runden«, nomadischen, und der »eckigen« Kultur des Westens lebt, wobei der Autor an beiden teilhat. Da stets ein enger Bezug zur Welt der Tuwa besteht und letztlich auch die mit Erika Taube gesammelten tuwinischen Überlieferungen fiktive Elemente enthalten, hat die Ethnologin keine Bedenken, Tschinags Werke als wichtige »kulturhistorische und ethnographische Quelle« für die tuwinische Kultur zu verstehen, obwohl seine Literatur weit darüber hinausgeht.

Die Traditionen seiner Muttersprache und vor allem die Bilder aus ihrer Welt hat der Autor auch in die deutsche Literatur zu übertragen versucht.

> »Ich wollte die asiatische Frische, das Andere, das Lebendige, das Sichtbare, das Bildhafte in diese alternde, erstarrte Sprache und ihre alternde Literatur, vor allem in ihre leblos gewordene Poesie, reinholen.« (322)

Dies erklärt die Eigenheiten seines poetischen Verfahrens, die (in der oralen Literatur wichtigen) Bilder, Vergleiche, schmükkenden Epitheta, Parallelismen, Assonanzen, die Bedeutung von Sprachrhythmus und Musikalität, besonders in seiner Lyrik, die er als eine »Poesie der Ursprünglichkeit des Lebens« (16) versteht.

Schruddes Fazit am Ende zeigt, daß es nicht leicht ist, diesem ungewöhnlichen Autor den ihm zukommenden Platz auch in der deutschsprachigen Literatur zuzuweisen. Das Studium in Deutschland und die Wahl des Deutschen als literarische Sprache waren für Tschinags Entdekkung der eigenen Kultur und für seine literarische Karriere von entscheidender Bedeutung, dabei ging es ihm aber anders als der Migrantenliteratur nicht um Fremdheitserfahrungen in Deutschland, obwohl er zuletzt auch einige Gedichte über Deutschland schrieb. Er nutzte die Fremderfahrung vielmehr kontrastiv zur Darstellung seiner eigenen Herkunft und Kultur und wollte als Repräsentant einer kleinen ethnischen Minderheit zugleich zum »Brückenbauer zwischen Nomadenland und Abendland« werden. Schwierig zu sagen, wieweit dies gelingen konnte, angesichts der problematischen Neigung deutscher Leser, die Fremdheit der archaischen Nomadenkultur unter dem Aspekt exotischer Folklore wahrzunehmen und den Autor als Vertreter einer früheren Ursprünglichkeit und als »Seelenheiler der westlichen Zivilisation« (333) zu verstehen.

Die ausführliche, gerade auch den kulturellen Kontext genauer darstellende Monographie Cornelia Schruddes (mit einer ersten Bibliographie zum Autor und zu weiteren Beiträgen zur deutschsprachigen Literatur nichtmuttersprachlicher Autoren) hat wichtige Voraussetzungen für ein angemessenes Verständnis des »deutschsprachigen, vor allem aber tuwinischen Schriftstellers« Galsan Tschinag (79) und für seine Zuordnung zu einer sich zunehmend der Interkulturalität öffnenden deutschen Literatur geschaffen und sollte ähnlich intensive Arbeiten auch zu weiteren bedeutenden Autoren aus diesem Bereich anregen.

Steinmetz, Maria:
Fachkommunikation und DaF-Unterricht. Vernetzung von Fachwissen und Sprachausbildung am Beispiel eines Modellstudiengangs in China. München: iudicium, 2000. – ISBN 3-89129-618-5. 388 Seiten, DM 88,–

(Ursula Saarbeck, Frankfurt/Oder)

Seit der Fachsprachenunterricht in den Fokus fremdsprachendidaktischer Un-

tersuchungen gerückt ist, sind eine Fülle von Publikationen erschienen, die sich dem Thema entweder aus überwiegend fachsprachlinguistischer Perspektive oder – zu einem geringeren Teil – aus didaktisch-methodischer Sicht nähern. Das Zusammentreffen von Fachwissen und sprachlichen Fertigkeiten in der Fachkommunikation und die Forderungen, die sich daraus für den Fachsprachenunterricht ableiten lassen, ist dabei im letzteren Fall wiederholt Gegenstand fachsprachendikaktischer Diskussion gewesen. Oft steht dabei die Frage im Vordergrund, wie viel Sach-/Fachkenntnisse der Sprachlehrer benötigt und wie er mangelnde Sach-/Fachkompetenz im Unterricht kompensieren kann.

Maria Steinmetz hat nun eine Arbeit vorgelegt, die erstmals eine lerntheoretische Beschreibung fachsprachlicher Lernprozesse vornimmt. Ausgangspunkt der Arbeit sind praktische Erfahrungen, die Steinmetz in ihrer fünfjährigen Arbeit in einem fachsprachlichen Projekt gesammelt hat, das in Zusammenarbeit mit der TU Berlin an einer technischen Hochschule in Hangzhou (VR China) durchgeführt wird. Die von Steinmetz in diesem Zusammenhang beobachtete »Eskalation der Sprachproduktion« (26) besonders in fachbezogenen Kommunikationsbereichen führte zu der Frage, welche Faktoren des Fachsprachenunterrichts diesen qualitativen Sprung ermöglichen und durch welche didaktisch-methodischen Entscheidungen dieses Phänomen gefördert werden kann.

Zur Beschreibung von Lernprozessen bedient sich die Autorin des aus der Informatik, der Soziologie und der Neurobiologie bekannten Netzwerkmodells und besonders der Arbeiten der beiden chilenischen Kognitionswissenschaftler Maturana und Varela, die sich mit den neurologischen Grundlagen menschlicher Kognition befassen. Ihnen zufolge ist die menschliche Lernfähigkeit gleichzusetzen mit der biologisch festgelegten Fähigkeit, »Erfahrungen aus der eigenen Lebensgeschichte produktiv zu vernetzen« (44). Ihr Modell des menschlichen Gehirns als Netzwerk, das immer neue Verknüpfungen zuläßt, dabei die Formen der Verknüfungen selbst organisiert und spontan neue Strukturen hervorbringen kann (Emergenz), trennt dabei nicht zwischen der Welt und dem sie erfahrenden Subjekt, sondern geht davon aus, daß beide einander beeinflussen.

Steinmetz bezieht dieses Modell auf die Lernprozesse im fachsprachlichen Unterricht und kommt unter anderem zu den Hypothesen:

– Für die Domäne des fachsprachlich orientierten Fremdsprachenlernens stellen die bekannten Strukturen, nämlich das vorhandene Fachwissen und die Sprachlernerfahrungen der Lerner, die wesentliche Voraussetzung zum Erwerb der unbekannten Strukturen, also der Fremsprache dar.
– Beim fachkommunikativ orientierten Fremdsprachenerwerb verknüpfen sich die Fachkenntnisse der Lerner mit der Sprachhandlungsfähigkeit in der Zielsprache.
– Die Lernumgebung ist von den Lehrenden in der den Intentionen entsprechenden Weise zu strukturieren, um den Lernern die betreffenden Lernerfahrungen zu ermöglichen. (54)

Die Autorin widmet sich in den nächsten Kapiteln ausführlich den bildungspolitischen Rahmenbedingungen in China sowie den den Modellstudiengang betreffenden konzeptionellen Vorentscheidungen – wobei sie unter anderem einen gut lesbaren Überblick über die linguistischen und didaktischen Ansätze der Fachsprachenforschung liefert –, ehe sie im vierten Kapitel unter dem Titel »Methodische Durchführung und

Organisation der Lernsituation« wieder an die lerntheoretischen Hypothesen des ersten Kapitels anknüpft und sie in Beziehung setzt zu den positiven Erfahrungen, die im Rahmen des Modellstudiengangs in Hangzhou gesammelt wurden.

Die überaus detaillierte und materialreiche Dokumentation dieses Modellstudiengangs dokumentiert dabei zusammen mit dem sich anschließenden Kapitel »Lernergebnisse« ein überzeugendes Beispiel wissenschaftsbezogenen Fachsprachenunterrichts, der die Studierenden vom Erwerb einer allgemeinsprachlichen Basis über die Aneignung (naturwissenschaftlich-technischer) fachsprachlicher Grundlagen am Beispiel der Mathematik bis hin zum Erwerb neuen Wissens in der Fremdsprache führt (184). Das Modell adaptiert strekkenweise die methodischen Ansätze von Buhlmann und Fearns (1987), löst sich jedoch von der starken Lehrbuchsteuerung des Unterrichts, die die von ihnen verfaßte Lehrbuchreihe NTF (1979) – wohl auch bedingt durch den damaligen Stand der Fremdprachendidaktik – noch vorsah.

Statt dessen plädiert die Autorin für ein offenes Curriculum, das die Teilnehmer in die Auswahl sachfachlicher Themen miteinbezieht, die Einbringung aktueller und den fachlichen Interessen der Teilnehmer entsprechenden Materialien erlaubt, echte Kommunikationsprozesse in der Lernergruppe ermöglicht und damit überhaupt erst die Voraussetzung für die Entfaltung individueller Lernprozesse schafft:

»Wenn neue Erfahrungen in bereits vorhandene Erfahrungen produktiv integriert werden können, findet Lernen statt. Dies geschieht immer in Kommunikation und Interaktion zwischen dem Individuum und seiner sozialen Umwelt. Die Umgebung ermöglicht dem Individuum die Interaktionen, mit und aus denen er lernt, sich in dieser Umgebung kompetent zu verhalten. Die Realisierung und der Aufbau dieser Kompetenz ist und bleibt Sache des Lernenden und kann von außen zwar angeregt, herausgefordert, ermöglicht oder auch behindert werden, aber gehen kann der Lerner diesen Weg nur selbst. Welche Verbindungen zwischen bereits Gelerntem und neu zu Lernendem individuell hergestellt werden […], läßt sich nicht von außen vorgeben, sondern erfolgt selbstgesteuert durch den Lernenden, indem eine eigentätige Vernetzung von Lernerfahrungen stattfindet.« (340)

Steinmetz widerlegt in ihrer Arbeit die oft geäußerte Annahme vieler (Fach-)Sprachlehrer, daß der Fachsprachenunterricht prinzipiell eine höhere und schwierigere Stufe des Sprachunterrichts darstelle als der allgemeinsprachliche Unterricht. Vielmehr liegt ihres Erachtens in der Verknüpfung von gelerntem fachlichen Wissen mit neuen sprachlichen Inhalten und Fertigkeiten ein überaus hohes Lernpotential, das es durch geeignete Unterrichtsmethoden zu erschließen gilt. Daß diese Position auch eine Neubestimmung der Lehrerrolle im Fachsprachenunterricht verlangt, ist eine begrüßenswerte Konsequenz. Schon allein deshalb, aber auch wegen ihrer stark unterrichtspraktischen Ausrichtung, empfiehlt sich die Arbeit als Lektüre für alle Lektoren und Lehrer, die studienbezogenen Fachsprachenunterricht erteilen (wollen).

Literatur

Buhlmann, Rosemarie; Fearns, Anneliese: *NTF – Hinführung zur naturwissenschaftlich-technischen Fachsprache*. 4 Bände (Werkstoffkunde, Maschinenbau, Elektrotechnik, Informatik). München: Hueber, 1979.

Buhlmann, Rosemarie; Fearns, Anneliese: *Handbuch des Fachsprachenunterrichts*. München: Langenscheidt, 1987.

Maturana, Humberto R.; Varela, Francisco J.: *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlicher Erkenntnis.* Bern: Scherz, 1987.

Storch, Günther:
Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. München: Fink, 1999 (UTB 8184). – ISBN 3-8252-8184-1. 368 Seiten, DM 42,–

(Gerhard Bickes, Mainz)

Storchs Buch liefert eine ausgezeichnete Einführung in die wichtigsten Gegenstandsbereiche der Fremdsprachendidaktik, wobei sich die Schwerpunktsetzung auf Deutsch als Fremdsprache eher der ausgewählten Literatur (insbesondere den ausschließlich DaF-bezogenen Lehrwerkbeispielen) als dem theoretischen Grundansatz verdankt. Dieser schließt nämlich auch bedeutende Beiträge der angloamerikanischen Fremdsprachendidaktik ein und würdigt somit den starken Einfluß und die historische Vorreiterrolle der EFL-Didaktik bei der Konzeption eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichts. Letzterer ist es, dem sich Storchs Didaktik verpflichtet fühlt, wie aus dem ausführlichen und übersichtlich strukturierten Vorwort hervorgeht. Damit wird auch deutlich, daß es sich bei dem vorliegenden Buch in der Tat um *eine* von möglichen vorstellbaren Didaktiken des Deutschen als Fremdsprache handelt, wie der Titel zutreffend präzisiert. Ausgeklammert hat Storch nach eigenem Bekunden die Bereiche »Literatur im DaF-Unterricht, Spielen und Spielübungen, neuere Medien […], Testen, Lehrwerkbeurteilung und -kritik« (12). Zu ergänzen ist, daß auch die sogenannten alternativen Lehr- und Lernformen weitgehend unberücksichtigt bleiben – vielleicht, weil ihre Verbreitung in der Unterrichtspraxis im Vergleich zu dem von Storch fokussierten kommunikativen Ansatz als marginal einzustufen ist.
Selbst wenn man konzediert, daß Storchs Didaktik gewissermaßen dem fremdsprachendidaktischen *mainstream* folgt, so ist dies angesichts der faktischen Bedeutung dieses Ansatzes samt seiner – wie Storch treffend feststellt – »sinnvollen Erweiterungen und Fortentwicklungen« (12) nicht als Nachteil zu werten. Zu diesen neueren Entwicklungen zählt Storch beispielsweise die Bereiche interkulturelle Landeskunde, Lernerautonomie, Prozeßorientierung oder die Reflexion über Lern- und Kommunikationsstrategien. Durch die umfassende, theoretisch begründete, mit Hilfe gut ausgewählter Lehrwerkbeispiele jederzeit anschauliche, wo nötig historisch reflektierende und zumeist zurückhaltend kommentierende/wertende Darstellung seines äußerst komplexen Untersuchungsgegenstandes ist Storch eine Gesamtschau gelungen, die durch ihre theoretische Fundiertheit, interdisziplinäre Ausrichtung und unterrichtspraktische Umsetzbarkeit gleichermaßen überzeugt.
In insgesamt zehn Kapiteln schlägt der Autor den weiten Bogen von den Grundlagen kommunikativen Handelns und der Psycholinguistik des Fremdsprachenlernens über die zugrundeliegenden sprachlichen Mittel, die zu entwickelnden rezeptiven und produktiven Fertigkeiten, die einsetzbaren Medien und die vorliegenden landeskundlichen Konzepte bis zur Interaktion im DaF-Unterricht und den Möglichkeiten der Lernermotivierung. Dabei behält der Autor immer die Unterrichtspraxis im Blick, wie sich an den wiederkehrenden anschaulichen Vorschlägen zur konkreten Unterrichtsgestaltung und den zahlreichen Auszügen aus ca. 30 DaF-Lehrwerken zeigt. Auch der/die erfahrene Sprachlehrer/in findet angesichts der Fülle des Materials viele neue Anregungen für den Unterricht; für Lehrende mit noch geringer Praxiserfahrung ersetzt das Buch förmlich ein umfassendes Einführungsseminar zur Methodik und Didaktik des DaF-Unterrichts. Angesichts der immer noch großen Zahl weitgehend

auf sich selbst gestellter DaF-Lehrender ist dies ein nicht zu unterschätzender Vorteil von Storchs Didaktik und eine äußerst nützliche Bereicherung der schon vorhandenen Literatur.

Strzelczyk, Florentine:
Un-Heimliche Heimat. Reibungsflächen zwischen Kultur und Nation. München: iudicium, 1999. – ISBN 3-89129-601-0. 310 Seiten, DM 48,–

(Jürgen Joachimsthaler, Opole/Polen)

In Variation eines Titels von W. G. Sebald (1991) will diese Dissertation (University of British Columbia, Vancouver, Kanada) das deutsche Ideologem »Heimat« vor dem Hintergrund der aktuellen (postmodernen) Nationalitätstheorien anhand verschiedener Texte und des Filmzyklus *Heimat* von Edgar Reitz analysieren. Theoretische Ausgangsbasis ist dabei die Einsicht in die Konstruiertheit der Nationen (Anderson 1991) und der Alterität des konstruktionsnotwendigen »Anderen«, welch letztere die inneren Widersprüche eines jeden künstlich vereinheitlichten Kollektivs auf binärlogisch notwendige »Andere« (Außenseiter, äußere Gegner und als Minderheiten marginalisierte Gruppen im Kollektiv bzw. am Rande desselben) projiziert. In ihrer programmatischen Einleitung (9–42) synthetisiert die Verfasserin den aktuellen Forschungsstand zu einer geschickten, intelligenten und lesenswerten Synthese aus Derrida, Foucault, Kristeva, den Mitscherlichs u. v. a., von der aus sie den deutschen Begriff »Heimat« ideologiekritisch rekonstruiert. Ihm setzt sie die postmoderne Vorliebe für Hybridität und eine ambige, in sich (offen) widersprüchliche, global vagierende Identität oberhalb der Zwänge, die immer noch die Mehrheit der Menschheit in ihre zufälligen Geburtsumstände einkerkert, entgegen, um von der Beobachtung aus, daß nationale Identität Ergebnis eines vereinheitlichenden Meta-Diskurses oberhalb intranationaler Unterschiede ist, einen alternativen Heimatbegriff zu entwerfen, für den Heimat »eine konkurrierende Gleichzeitigkeit bestimmter Sätze sozialer Beziehungen und deren Auswirkungen […], aber auch aus denjenigen sozialen Beziehungen, die über den jeweiligen Ort hinausreichen« (29), darstellt.
In der konkreten Anwendung jedoch scheint die Verfasserin ihrem eigenen Ansatz nicht ganz gewachsen zu sein, entfaltet sie ihre Ausführungen doch argumentationslogisch als einen dem nationalen nicht unähnlichen und nun im Namen der »Ambiguität« vereinheitlichenden Metadiskurs, der seine Gegenstände binärlogisch in solche Bestandteile aufteilt, die offensichtlich diskurskompatibel, und solche, die als das »Andere« der diskursimmanenten Wertvorstellungen aus jedem Verständnis eskamotiert werden. So vereindeutigt sie die Vieldeutigkeit fiktionaler Kunstwerke überall dort, wo auf der Oberfläche der expliziten Äußerungen von Figuren im Werk diese nicht der *political correctness* folgen, zu der die Postmoderne in diesem Buch zusammenzuschmelzen droht. Das Verhalten der literarischen oder filmischen Gestalten wird deren Autoren dann zum persönlichen Vorwurf gemacht (z. B. 73ff., 201), Verständnis für Ironie oder paradoxe Formen des Eingedenkens von Völkermord und Holocaust als darstellungstechnische Mittel (vgl. Butzer 1998: 59) fehlen völlig, die ins geradezu entlarvend Skurrile gesteigerte politische Naivität der jungen Künstler in Edgar Reitz' *Die Zweite Heimat* z. B. wird als programmatische Apolitizität des Filmemachers mißverstanden und verurteilt.
Der Wille zur polit(opportunist)ischen Korrektheit überdeckt so nicht nur die

Einzelanalysen so sehr, daß die konkrete Arbeit am einzelnen Buch oder Film schon rein quantitativ von den theoretischen Vor- und Zwischenüberlegungen weit überwogen wird, geradezu peinlich wirkt die immer wieder (und auch noch im Schlußsatz, 285) beschworene, aber von der Verfasserin selbst nicht wirklich eingelöste Forderung, die jeweiligen Artefakte müßten – doch von wem, wenn nicht von ihr selbst? – auch unter geschlechtsspezifisch-feministischer Perspektive genauer untersucht werden. Warum die Autorin dies nicht einfach selbst tut, bleibt rätselhaft. Einige wenige Andeutungen lassen freilich erahnen, wie das Ergebnis aussehen würde: Entwirft der Erzähler in F. C. Delius' Roman *Die Birnen von Ribbeck* für die deutsche Einheit die Metapher einer Kreuzung bzw. Veredelung zweier Birnbaumkulturen, so deutet dies für die Verfasserin auf einen »gewaltsamen und heterosexuellen Akt« (262) hin.

Der Diskurs vernichtet seinen Gegenstand. Dies ist in diesem Fall umso schlimmer, als die methodischen und strukturellen Mängel des Buchs seine Vorzüge bis zur Unkenntlichkeit zu überdecken drohen. Diese Vorzüge zeigen sich – von vereinzelt richtigen Bemerkungen über Rest- und Kernbestände alter deutscher Ideologeme bei Edgar Reitz oder Ingeborg Bachmann einmal abgesehen – v. a. in jenen Kapiteln, in denen sich die Verfasserin Texten widmet, die schon auf der Textoberfläche der problemlos zugänglichen Erzähler- bzw. Figurenrede ihrer Gesamtkonzeption entsprechen und deshalb nicht oder nur teilweise Opfer ihres mangelnden Verständnisses werden können. Die Kapitel über die »negative Symbiose« zwischen Deutschen und Juden nach 1945 und Esther Dischereits *Joëmis Tisch* (83–121), über Literatur von Ausländern in Deutschland (am Beispiel von Tufan Torkans *Kaltland*, 165–202) und über (aus Siebenbürgen stammende) Aussiedler (am Beispiel von Herta Müller und Richard Wagner, 203–244) sind, wiewohl die bereits angeführten methodischen und strukturellen Mängel sich natürlich auch hier auswirken, durchaus geeignet, den Blickwinkel der Leser für die Heterogenitäten in der deutschen Gesellschaft zu öffnen und jeden vereinheitlichenden Nationalitätsdiskurs ad absurdum zu führen. Doch anstatt nun, wie es eigentlich ihrem Programm entsprechen würde, allen vereinheitlichenden Beschreibungen gegenüber diese Vielfältigkeit offensiv zum tatsächlichen Kern von aktueller deutscher »Heimat« zu erklären, umgeht die Autorin am Ende diese eingangs von ihr selbst proklamierte Lösung, indem sie ihren Entschluß, »keine neue ›richtige‹ Definition von Heimat oder Identität« abgeben zu wollen (284), kurzerhand zur »Stärke der Untersuchung« (284) – dieser ihrer eigenen nämlich – erklärt.

Der Grund für diese Weigerung ist in der Widersprüchlichkeit ihres Vorgehens zu finden: Sie fordert Ambiguität und desambiguiert »deutsche Identität« selbst so sehr, daß die »Anderen« der »Deutschen« auch in ihrer Darstellung die »Anderen« der »Deutschen« (und die »Deutschen« die »Anderen« der »Anderen«) bleiben und »deutsch« implizit wieder bedeutet, wogegen sie eigentlich anzuargumentieren vorgibt: eine rassisch reine, national vereinheitlichte (und natürlich patriarchalische) Enge namens »Heimat«. Das »Andere« ihres Diskurses eben.

Literatur

Anderson, Benedict: *Imagined Communities. Reflections on the Origins and Spread of Nationalism*. London; New York: Verso Books, 1991.

Butzer, Günter: *Fehlende Trauer. Verfahren epischen Erinnerns in der deutschsprachigen*

Gegenwartsliteratur. München: Fink, 1998 (Münchner Universitäts-Schriften. Münchner Germanistische Beiträge 42).

Sebald, Winfried G.: *Unheimliche Heimat. Essays zur österreichischen Literatur.* Salzburg; Wien: Residenz-Verlag, 1991.

Studt, Christoph (Hrsg.):
Die Deutschen im 20. Jahrhundert. Ein historisches Lesebuch. München: Beck, 1999. – ISBN 3-406-42092-3. 304 Seiten, DM 14,–

(Jürgen Röhling, Sosnowiec / Polen)

Geschichte genießt derzeit innerhalb der Lehrpläne des Faches Deutsch als Fremdsprache keine große Wertschätzung. Eher am Rande wird sie in Landeskundewerken behandelt, die z. B. »Verhalten«, »Einstellungen« oder »Räume« betrachten, wobei ein bißchen Geschichte in letzterem Kapitel versteckt ist[1], oder sie taucht als Teil eines sehr allgemein und summarisch gehaltenen Kapitels »Geographie und Geschichte« auf[2]. Die Unterrichtsrealität sieht jedoch oft anders aus. Vor allem im Ausland sehen sich DaF-Lehrer häufig mit dem Wunsch konfrontiert, deutsche[3] Geschichte schwerpunktmäßig zu behandeln, und dabei vor allem Zeitgeschichte, also etwa die Nachkriegsjahre und vor allem die Wiedervereinigung. Schon der Nationalsozialismus und besonders die Jahrzehnte davor, das zusammenbrechende Kaiserreich, die Revolutionsversuche und die demokratischen Jahre der Weimarer Republik stehen seltener auf dem Curriculum für Landeskunde (wenn es denn ein solches gibt).

Ein Lesebuch wie das vorliegende ist da eine willkommene Hilfe für den solcherart geforderten Landeskunde-Dozenten. Der knapp 300 Seiten starke Band bietet über 100 meist kurze Texte (Auszüge aus Monographien und Aufsätzen sowie zeitgeschichtliche Dokumente), wobei die Grobgliederung sich an den historischen Eckdaten 1918–1933–1945–1989 orientiert: Zusammenbruch des Kaiserreichs, Weimarer Republik, die Weltkriege, Antisemitismus und Massenmord, Teilung Deutschlands, die Mauer. Neben dieser ›großen Geschichte‹ findet auch die Alltagsgeschichte Berücksichtigung, so in lesenswerten Artikeln zum Phänomen Schnellimbiß (Ursula A. J. Becher), zum Leben auf dem Lande (Hans Pleschinski) – oder zum Soldatenalltag, dem alltäglichen Sterben in beiden Weltkriegen, dokumentiert in Briefen von der Front. Der Herausgeber strebt eine Vielfalt von Perspektiven an: sowohl Berichte von Zeitgenossen als auch summarische Bewertungen der Geschichtsschreibung aus heutiger Sicht sind in das Lesebuch aufgenommen. Dieses Nebeneinander von Unmittelbarkeit und distanzierter Reflexion macht das Buch für unterschiedliche Lernergruppen[4] nutzbar und interessant. Nur das Kapitel über das Dritte Reich ist, vielleicht angemessen, politiklastiger. Hier mag man beispielsweise Victor Klemperers *Tagebuch* ergänzend heranziehen. Insgesamt nimmt die Zeit bis 1945 fast 200 Seiten ein, für die zweite Hälfte des Jahrhunderts bleiben nur knapp 100 Seiten. Leider erzeugt diese Knappheit Lücken, so werden die muffigen Professorentalare nicht gelüftet, 1968 findet eigentlich nicht statt. Die inhaltlichen Stärken liegen eindeutig in der Zeit davor, verbürgt durch Autoren wie Hagen Schulze, Gordon A. Craig und Thomas Nipperdey.

Wie ist solch ein Lesebuch nun für Deutsch als Fremdsprache nutzbringend einzusetzen? Ganz sicher nicht als Steinbruch für die kurzfristige Unterrichtsvorbereitung, dazu fehlt es vor allem an jeglicher Art von Hilfen für den Leser in Form von Wort- und Sacherklärungen. Didaktisierungsideen muß man ohnehin

selbst haben. Auch ein Register vermißt man, da hätte man auf das nichtssagende Vorwort auch noch verzichten können. Für weiterführende Lektüre muß das Quellenverzeichnis genügen. Dennoch ist diese Textauswahl nutzbringend, vor allem zur Vorbereitung und Weiterbildung der Lehrenden selbst. Die zahlreichen Einzelveröffentlichungen stehen sicher keinem Fremdsprachenlehrer in der Fülle zur Verfügung, schon gar nicht im Ausland. Für diesen Zweck ist *Die Deutschen im 20. Jahrhundert* ein sehr preiswertes, handliches und ausreichend umfangreiches Kompendium zu einem schwierigen, gleichwohl unerläßlichen Thema.

Anmerkungen

1 Kapitelüberschriften aus *Zwischen den Kulturen* (Hansen/Zuber 1996).
2 So in *Landeskunde – deutschsprachige Länder* (1998/1999: 9ff., 17).
3 Aus dem Titel des Bandes ergibt sich schon, daß er dem D-A-CH-Konzept nicht gerecht werden kann: es geht im vorliegenden Band um Deutschland, nicht um die deutschsprachigen Länder. Beiträge, die Österreich, die Schweiz und die anderen (teils) deutschsprachigen Länder betreffen, fehlen. Hier kann auf die Länderbände »Österreich« und »Schweiz« von *Landeskunde – deutschsprachige Länder* (1998/1999) zurückgegriffen werden.
4 Unterschiedlich in Alter und Vorbildung, weniger im Sprachniveau, denn für Lerner unterhalb von Oberstufenkursen dürfte der Schwierigkeitsgrad bei fast allen Texten zu hoch sein.

Literatur

Landeskunde – deutschsprachige Länder. Regensburg: Dürr und Kessler, 1998/1999. Je ein Länderband Deutschland, Österreich, Schweiz; Begleitband (vgl. Rezension in *Info DaF* 27 (2000), 249–251).
Hansen, Margarete; Zuber, Barbara: *Zwischen den Kulturen. Strategien und Aktivitäten für landeskundliches Lernen.* Berlin; München: Langenscheidt, 1996.

Susanne. Fernsehsprachkurs in 10 Folgen. Schülermagazin. – ISBN 3-19-011649-0. 64 Seiten, DM 8,50; **Lehrerpaket** (Videokassette, 100 Minuten; Lehrerheft; Dialogbuch). – ISBN 3-19-001649-6. DM 68,00. München: Goethe-Institut, 1999

(Andrea Wagner, Aachen)

In 10 Folgen zeigt die Filmserie *Susanne* (eine Koproduktion der BBC und des Goethe-Instituts) Ausschnitte aus dem täglichen Leben eines Jugendlichen, der mit seiner Mutter in Hamburg lebt und von seinem Großvater ein Boot geschenkt bekommt. Gedacht ist die Filmserie für Jugendliche im Alter von 14 bis 16 Jahren mit geringen Deutschkenntnissen.
In der ersten Folge lernt man den Schüler Thomas kennen, der im Bootshaus seines Großvaters ein Boot entdeckt. Für die Reparatur des Bootes muß er 7000 DM auftreiben und bittet seine Freunde um Hilfe.
Begleitet werden die Folgen vom Schülermagazin *Susanne,* in dem die Schüler zu Beginn jeweils durch ein Zoombild an das Thema der Folge erinnert werden. Einfache Wortschatzübungen mit auf der gleichen Seite gebotenen Lösungsschlüsseln bieten den Einstieg ins Thema. Übungen zum Hörverstehen (z. B. Ergänzungen von Dialogteilen) findet man ebenso wie visuelle Hilfestellungen durch zahlreiche Fotoausschnitte aus dem Film. Sprechanlässe ergeben sich entweder aus den Bildsegmenten oder aus dem vom Lehrer geleiteten Unterrichtsgespräch, für das sich im begleitenden Lehrerheft zahlreiche Ideen befinden. Dem Lernziel, freies Sprechen und Schreiben zu erreichen, kommt man näher, wenn man sich an die angegebenen Anregungen hält, die im Begleitheft nicht nur ausführlich erklärt werden, sondern durch die Auflistung von jeweiligen Lösungswörtern abgerundet werden.

Zusätzlich zu Wortschatzerweiterungs- oder einfachen Syntaxübungen findet man passend zu jeder Folge landeskundliche bildunterstützte Informationen zu folgenden Themen: Grenze Ost – West, Freie Hansestadt Hamburg, Schule und Ausbildung, Familie, Wirtschaftsland Deutschland, Essen und Trinken, Ausländer in Deutschland, Musik in Deutschland, Typisch Deutsch sowie Deutschland (geographische Zuordnungen, Wahrzeichen etc.). Auf diese Weise wird nebenbei erreicht, daß der Lerner sich einen ersten Überblick über das Leben in Deutschland verschaffen kann.
Schreibanlässe ergeben sich natürlich je nach Schwerpunktsetzung aus sämtlichen Folgen, werden allerdings nicht in den Mittelpunkt des Magazins gestellt. Die oben genannten landeskundlichen Themen bieten ausreichende Möglichkeiten, gezielte Aspekte in Partner- oder Gruppenarbeit aufzugreifen. Die Suche nach Wahrzeichen Deutschlands kann ebenso zusätzlich zur Arbeit im Schülerheft organisiert werden wie die Aufgabe, deutsche Musik für junge Leute aufzunehmen und vorzuspielen. Als besonders erwähnenswert wäre an dieser Stelle die umfangreiche Auflistung aktueller Internet-Adressen zu nennen, die sich im Anhang des Lehrerheftes befindet und nicht nur für den Einsatz dieses Unterrichtsmaterials geeignet ist. Es finden sich Adressen zu allgemeinen Themen wie Musik, Theater, Literatur, Medien sowie zu Jugendsprache, Politik, Umwelt etc.
Zu jeder Folge findet sich im Lehrerheft ein Arbeitsblatt, das sehr variantenreiche Übungsmöglichkeiten bietet: Lückentext, Zuordnungsübungen, Satzerweiterungsmodelle sowie Semantikübungen.
Sehr nützlich sind die zu jeder Filmfolge im Lehrerheft vollständig abgedruckten Dialogtexte. Die Dialoge im Film werden deutlich artikuliert und sind aufgrund ihrer Wortwahl relativ leicht verständlich. Zu Beginn jeder neuen Folge werden die wichtigsten Teilaspekte, die bisher vorgekommen sind, kurz wiederholt, so daß die Rahmenhandlung für den Zuschauer verständlich bleibt.
Insgesamt erscheint die Kombination von Filmfolgen und Schülermagazin sowie die ausgezeichnete ideenvolle Ergänzung durch das Lehrerheft sehr geeignet für den Einsatz im Unterricht für Schüler. Die angebotenen Themen entsprechen den Interessen von Schülern der Altersgruppe 14–18. Grundkenntnisse der deutschen Sprache sollten jedoch vorhanden sein, um das gute Material sinnvoll einsetzen und insbesondere die angeregten Projekte durchführen zu können. Der Lehrerband bietet jedoch auch ausführliche Hinweise für die Verwendung des Materials für weniger fortgeschrittene Lerner. An dieser Stelle sollte darauf hingewiesen werden, daß es aus der gleichen Reihe ein 10teiliges Videoprogramm für Anfänger mit dem Titel *Hallo aus Berlin* gibt.

Tatsachen über Deutschland. Hrsg.: Presse- und Informationsamt der Bundesregierung. Frankfurt a. M.: Societätsverlag, 1999. – ISBN 3-7973-0700-4. 560 Seiten, DM 24,80

(Stephan Schütz, Berlin)

Die jüngste Auflage der *Tatsachen* präsentiert sich im neuen Design. Die Umschlagabbildungen sind freundlicher gehalten: Auf dem Grundriß Westeuropas werden die heutigen Vernetzungen zwischen den Ländern durch Schaltkreise symbolisiert. Allerdings hat man im Unterschied zu früheren Ausgaben auf einen Klappentext gänzlich verzichtet.
Eine Neuauflage war aus verschiedenen Gründen sinnvoll geworden. 1999 jährte

sich die Gründung der Bundesrepublik zum fünfzigsten Mal. Diesem Ereignis ist das erste Kapitel gewidmet. Auch wird dort ein Ausblick auf die Weltausstellung EXPO 2000 in Deutschland gegeben. 1998 ist auch das Jahr des Regierungswechsels von der CDU/FDP-Koalition zur neuen Regierung aus SPD und Bündnisgrünen, der allerdings nur an wenigen Stellen des Buches manifest wird. Ein Grund dürfte der geringe Zeitraum zwischen den Bundestagswahlen vom September und dem Redaktionsschluß vom November 1998 sein. Die Neuauflage unterscheidet sich in Zielsetzung und Duktus nicht grundlegend von früheren Ausgaben.

Diese populärwissenschaftliche Abhandlung versucht, einen vollständigen Überblick über Geschichte und Gegenwart Deutschlands zu geben. Sie richtet sich auch an Interessierte im Ausland und ist über die offiziellen deutschen Vertretungen im Ausland zu erhalten. Auf eng bedruckten Seiten wird der Leser mit einer Vielzahl von Fakten konfrontiert. Das Buch ist wie die früheren Ausgaben durch Fotos und andere Abbildungen reichlich illustriert. In 12 Kapiteln, die wiederum in Unterkapitel mit z. T. nur wenigen Seiten untergliedert sind, werden die Themen »Land und Leute«, »Geschichte«, »Staatlicher Aufbau«, »Wirtschaft«, »Gesellschaft«, »Bildung und Kultur« abgehandelt. Der Text ist durch Hervorhebungen und Einrückungen leserlich gestaltet. Im Anhang findet sich ein ausführliches Register.

Ziel der Autoren ist es, ein positives Deutschlandbild zu zeichnen, Probleme wie der Rechtsextremismus sind nur bei intensiver Lektüre zu entdecken. Gab es in der Ausgabe von 1995 der *Tatsachen über Deutschland* noch ein Unterkapitel »Kriminalität gegenüber Ausländern« (1995: 73f.), so findet sich diese jetzt im Unterkapitel »Suche nach Orientierung« (1999: 397ff.). Im Unterkapitel »Nationalsymbole« (1999: XXXIVf.) wird die schwierige Geschichte des *Liedes der Deutschen* nicht deutlich gemacht, da der Mißbrauch der ersten Strophe der Hymne durch das NS-Regime keine Erwähnung findet.

Auch die Schwerpunktsetzung im Kapitel »Geschichte« ist gerade angesichts dessen, daß die *Tatsachen* sich auch an ausländische Interessenten wenden, nicht unproblematisch: »Der Zweite Weltkrieg und seine Folgen« werden auf einer Seite abgehandelt, während etwa dem Thema »Sicherheit durch Westintegration und europäische Verständigung« über vier Seiten gewidmet werden.

Neue Töne sind in den Kapiteln über die »Wirtschaft in Deutschland« zu vernehmen, die wie auch in früheren Ausgaben mit fast 150 Seiten einen breiten Raum einnehmen. Dies macht bereits eine Kapitelüberschrift »Die Wirtschaft im Zeichen neuer Herausforderungen« deutlich. Neue Vokabeln wie »Globalisierung«, »nachhaltige Entwicklung« und auch »Bündnis für Arbeit« finden sich an zahlreichen Stellen. Der Wirtschaft wird in der Neuausgabe auch das Thema »Wissenschaft und Forschung« (1999: 297ff.) als Unterkapitel eingeordnet, während es in früheren Ausgaben im Kapitel »Bildung« (1995: 422ff.) zu finden war.

»Das Ende der deutschen Teilung« hat ebenfalls nicht mehr den Stellenwert wie in früheren Ausgaben. Ist dies zwar mit dem größer werdenden zeitlichen Abstand zu den Ereignissen von 1989/1990 zu erklären, so bleibt doch fraglich, ob das Fazit der *Tatsachen*, daß »die Deutschen mit Stolz auf die im Ostteil ihres Landes geleistete Aufbauarbeit« (1999: XXVIII) blicken, wirklich von den Deutschen so geteilt wird.

Der vorherrschende Stil entspricht offiziellen Verlautbarungen der Bundesregierung und läßt sich als Nominalstil cha-

rakterisieren. Althaus (1999: 32) bezeichnet die Sprache treffend als zugleich trivialisiert und hölzern und stellt fest, daß das Sprachniveau jeden Fremdsprachenlerner überfordere. So heißt es z. B. über die deutschen Landschaften: »Im Norden reichen die Marschen der Nordseeküste bis zum Geestrand.« (1999: 3)

Besonders problematisch ist es, wenn die Autoren nicht nur Informationen vermitteln, sondern auch interpretieren wollen. So werfen sie im Kapitel »Die Literatur« den Autoren Grass, Walser u. a. vor, daß sie in ihren heutigen Romanen »vielfach die Originalität und Zuspitzung ihrer Gedanken vermissen« (1999: 456) lassen, während die Literatur in der DDR als »konformistisch«, »platt geschichtsphilosophisch« und »überwiegend affirmativ« (1999: 456/7) abgekanzelt wird.

Positiv sollte hervorgehoben werden, daß viele Kapitel und Unterkapitel mit Hinweisen auf weitere Informationen und Internetadressen versehen sind; der Inhalt des Buches ist auch im Internet unter der Adresse (http://www.government.de) zu finden. Leider haben sich auch einige Versäumnisse und Fehler eingeschlichen; auf einer Übersichtskarte (1999: 5) fehlt etwa die neue Hochgeschwindigkeitsstrecke der Bahn zwischen Berlin und Hannover, auf Seite 30 sieht man auf einem Foto die frisch restaurierten *Hackeschen Höfe* in Berlin, die in der Bildlegende als Kaufhaus *Galeries Lafayette* erscheinen, das sich ebenfalls in Berlin befindet[1]. Auch bleibt zu fragen, was die ca. 2,5 Millionen deutschen Aussiedler im Unterkapitel »Ausländische Mitbürger« (1999: 12f.) zu suchen haben.

Das Buch ist angesichts seiner gedrängten Materialfülle eher zum Nachschlagen und kursorischen Lesen geeignet und weniger zur vollständigen, intensiven Lektüre zu empfehlen.

Anmerkung

1 In der letzten Druckauflage ist dieser Fehler behoben worden (d. Red.).

Literatur

Althaus, Hans-Joachim: »Landeskunde. Anmerkungen zum Stand der Dinge«, *Info DaF* 26 (1999), 25–37.

Tatsachen über Deutschland. Hrsg.: Presse- und Informationsamt der Bundesregierung. Frankfurt a. M.: Societätsverlag, 1995.

Tenberg, Reinhard (Hrsg.):
Intercultural Perspectives. Images of Germany in Education and the Media.
München: iudicium, 1999. – ISBN 3-89129-616-9. 171 Seiten, DM 42,–

(Daniela Hartmann, Birmingham / Großbritannien)

Für diesen zweisprachigen Sammelband konnte Reinhard Tenberg elf deutsche und britische AutorInnen gewinnen, die sich mit den in Großbritannien verbreiteten Deutschlandbildern aus unterschiedlichsten Blickwinkeln befassen. Alle zu diesem Band Beitragende können auf langjährige Berufs- und Lebenserfahrung in einem britischen Umfeld zurückgreifen und sind somit in der Lage, einen informativen Überblick zum »Deutschland«-Diskurs der 90er Jahre in den britischen Medien sowie im britischen Bildungswesen zu vermitteln. In insgesamt 12 Beiträgen werden die Einflußmöglichkeiten der Medien durchleuchtet, und viele der AutorInnen versuchen sich zudem an einer Skizzierung möglicher »Gegenmaßnahmen«, die Bildungseinrichtungen (vornehmlich Universitäten) zur Verfügung stehen, um das teilweise verzerrte Deutschlandbild der Briten zu korrigieren und zu einem besseren

Verständnis in einem größeren, nämlich europäischen Kontext beizutragen.
In seiner Einleitung betont Tenberg die Tatsache, daß der Gegensatz zwischen den privaten und öffentlichen deutsch-britischen Beziehungen durch die Medien zu Beginn der 90er Jahre wieder aufgenommen und forciert wurde. Volkes*stimme* und Volks*stimmung* wurden teilweise zu innerpolitischen Zwecken gegeneinander ausgespielt und das negative Deutschlandbild als Vehikel vor den Karren nationaler – britischer – Interessen gespannt. Als »Auslöser« für diese Erscheinung identifizierten beinahe alle AutorInnen der *Intercultural Perspectives* die deutsche Wiedervereinigung, den BSE-Skandal sowie sportliche Großereignisse wie beispielsweise die Fußball-Europameisterschaft von 1996 in England.
Die Beiträge in diesem Sammelband sind thematisch gruppiert: Die ersten drei Aufsätze zeigen mittels eingehender Medienanalysen auf, welche Einstellung der Briten sich zu Deutschland und der Europäischen Union (EU) ablesen lassen, und leiten daraus mögliche Ansatzpunkte für eine »Gegenstrategie« ab. In allen drei Beiträgen wird deutlich, wie sehr Deutschland mittlerweile beinahe als Synonym für die EU betrachtet wird (und vice versa). Gegen Deutschland – und somit gegen die EU – zu sein, läßt sich für innenpolitische Zwecke, gleich welcher Regierungscouleur, effektiv nutzen.
John Theobald zeigt in seinem Beitrag »Manufactoring Europhobia out of Germanophobia« auf, wie das Propagieren anderer Nationalitäten (hier besonders der deutschen) auch in Großbritannien zur Etablierung der eigenen Nation und ihrer (gegenwärtigen) Machtstrukturen dient. Besonders durch seine kontrastive Darstellung gelingt Theobald eine Sensibilisierung in Bezug auf die den Medien zur Verfügung stehenden Stilnuancen. So weist er beispielsweise darauf hin, daß die Deutschen (im Vergleich zu den Franzosen oder Italienern) bewußt negativ im »bösen« Sinne gezeichnet werden, obwohl durchaus eine harmlosere Variante (jene des tumben, Lederhosen tragenden Biertrinkers) möglich wäre.
Diesem Beitrag folgt der Aufsatz »Teaching Kraftwerk not Craft Work: Britain's favourite animate and inanimate Germans and their potential contribution to cross-cultural teaching and learning«, in dem der Autor David Head uns (und den Briten) vor Augen führt, wieviele »beliebte« Deutsche sich im (Unter-)Bewußtsein der Briten tummeln, diesen jedoch von Deutschlandskeptikern kein gebührender Platz eingeräumt wird. Neben den »stummen Deutschen«, wie Head die deutschen Konzerne bezeichnet, mit denen viele Briten zwar vertraut, sich deren Nationalität aber nicht immer bewußt sind, führt der Autor auch bekannte Musiker, Sportler und Politiker an, denen nicht selten von Deutschland-Kritikern jeglicher Beitrag zu einer deutschen Kultur abgesprochen wird. Head spricht in diesem Zusammenhang von einer bewußten (und falschen!) Ausklammerung bestimmter Bereiche einer Kultur, zu Gunsten einer stärkeren Untermauerung der Behauptung, Briten würden weitaus mehr (noch lebende) Kanadier, Australier oder Franzosen denn Deutsche kennen. Head konstatiert, daß so mancher Brite deutsche Kultur in einer »Prä-1900-Zeitschleife« wahrnimmt, lenkt aber am Ende seines Beitrages die Aufmerksamkeit erneut auf die (stummen) beliebten Deutschen, deren Potential bereits im Schulalter zur Schaffung eines stimmigeren, besseren Deutschlandbildes genutzt werden könnte.
Diesem Aufsatz folgt ein Themenblock bestehend aus fünf Beiträgen, die sich

aus unterschiedlichen Perspektiven mit »interkultureller Kompetenz« befassen und damit, wie diese zum Beispiel im Landeskundeunterricht gefördert werden kann. Eingeleitet wird dieser Block mit einem – im Vergleich zu allen anderen Beiträgen – sehr theorielastigen Aufsatz von Michael Byram zur Vermittlung von Landeskunde und interkultureller Kompetenz. Trotz interessanter Befunde will sich dieser Beitrag nur schwer in das Gesamtkonzept der *Intercultural Perspectives* einfügen. Es scheint, als sei der Text (in Blick auf seine Thematik sowie deren Art und Länge der Darstellung) erst zu einem sehr späten Zeitpunkt auf das Anliegen des Sammelbandes hin umgearbeitet worden, was dazu führt, daß er weder dem eigenen Anspruch noch jenem der *Intercultural Perspectives* wirklich gerecht werden kann. Im Gegensatz dazu fällt der ihm folgende Beitrag besonders positiv auf, in dem sich Christopher Hall eingehender mit den Gründen für das Fehlen von Kursen zur interkulturellen Kommunikation an britischen Hochschulen befaßt. Hall liefert einen informativen Überblick und führt zudem illustrative, praxisbezogene Beispiele an, die für den eigenen Unterricht sehr einfach fruchtbar gemacht werden können. Halls ansprechender Stil und seine zahlreichen Hilfestellungen für die Praxis (z. B. Angabe von Internetadressen für weitere Recherchen) ermutigen, sich auch nach der Lektüre der *Intercultural Perspectives* mit dem Thema zu befassen und die hier rezipierten Befunde für die eigene Arbeit nutzbar zu machen. Praxisnah und informativ präsentieren sich auch die zwei Aufsätze, die diesen Themenblock abschließen. Sowohl Jacquie Hope als auch Alison Phipps setzten auf das Thema »Ökologie« und »grüne Politik« und zeigen in ihren Beiträgen auf, wie dies konkret im DaF-Unterricht an britischen (Hoch-)Schulen aussehen könnte. Beide betonen das positive Image Deutschlands in Bezug auf Umweltschutz sowie das Potential zur kontrastiven Herangehensweise, das dieser Themenbereich in sich birgt. Besonders interessant sind zudem Phipps Ausführungen zur ethnographischen Methologie, die, wenn im Unterricht angewandt, unschätzbare Dienste leisten kann und die Studierenden auf sehr subtile, aber effektive Weise zu neuen Erkenntnissen über die Deutschen (und sich selbst!) heranführt.

Deutet Phipps in ihrem Beitrag den Stellenwert des Auslandsaufenthaltes für das Deutschlandbild der Briten bzw. ihre interkulturelle Kompetenz eher nur an, so befassen sich die zwei folgenden Aufsätze explizit mit dem Year Abroad. Besonders Jim Colemans »Stereotypes, Objectives and the Auslandsaufenthalt« vereint gekonnte theoretische Darstellung mit praxisrelevanten Unterrichtsvorschlägen. Coleman erläutert zunächst Aufbau und Qualitätskontrollen der Year-Abroad-Programme und kritisiert das Ausbleiben ihrer optimalen Nutzung. Er fragt zu Recht:

> »Is this perhaps because, as with so many other domains such as language teaching or resource centres, those responsible are not specialists in the appropriate domains (language teaching, autonomous learning) but have careers – and even resources – tied to research output in literary/cultural/area studies?« (148)

Doch Coleman verharrt nicht in einer Kritik an den Gegebenheiten, sondern stellt in einem Anhang eine Reihe von Unterrichtseinheiten zur Verfügung, von denen er sich eine bessere Vorbereitung der Studierenden für das Auslandsjahr sowie eine Stärkung deren interkultureller Kompetenz (bzw. Lernfähigkeit) erhofft.

Abgerundet werden die *Intercultural Perspectives* mit einem Blick auf die deutsch-französischen Beziehungen. Jean-Marc

Trouille diskutiert hier die These, ob die deutsch-französische Partnerschaft den Briten als Modell dienen kann. Kritisch, aber keinesfalls subjektiv, beschreibt er die mannigfaltigen Beziehungen zwischen Frankreich und Deutschland und zeigt, immer mit Bezug auf den britischen Kontext, deren Stärken und Schwächen auf.

Der Sammelband *Intercultural Perspectives* präsentiert sich als eine (fast immer) geglückte Zusammenstellung theoretischer und praxisbezogener Texte. Die Beiträge greifen beinahe alle ineinander über und schaffen so sukzessive ein klareres Bild über die Situation in Großbritannien. Sie eignen sich sowohl (als Ganzes) zum Einstieg in das Thema als auch (in der Lektüre einzelner Beiträge) zur Vertiefung spezieller Aspekte und Anregung zur Umsetzung und Integration der Ergebnisse im eigenen Arbeitsfeld. Bei einer Neuauflage scheint es jedoch sinnvoll, einige Texte zu überarbeiten: so wurde Tenbergs eigener Beitrag über die deutsch-britischen Beziehungen (illustriert am BMW-Rover-Fallbeispiel) leider von den Ereignissen bereits eingeholt; Christian Fandrychs Beitrag zu »Sprachbewußtsein und Landeskunde« vermittelt (wie der bereits erwähnte Beitrag von Byram) den Eindruck, eine stark gekürzte Version einer längeren Publikation zu sein, und bleibt somit zwangsläufig hinter seinen Möglichkeiten zurück.

Tenbergs Sammelband ist eine große Leserschaft – besonders unter den GermanistInnen in Großbritannien – zu wünschen, da er nicht nur für Zusammenhänge sensibilisiert, die zu einer Verfestigung oder einem möglichen Aufbrechen der vorhandenen Deutschlandstereotype führen, sondern auch motiviert, die vorgestellten Lösungsansätze selbst einzusetzen und weiter zu entwikkeln.

Tselikas, Elektra I.:
Dramapädagogik im Sprachunterricht. Eine praxisbezogene Einführung für Sprachlehrkräfte. Zürich: Füssli, 1999 (Schwerpunkt Unterrichtspraxis). – ISBN 3-280-02716-0. 190 Seiten, DM 31,–

(Claudia Bolsinger, Hamburg)

Das vorliegende Buch ist eine Einführung in den Gebrauch von Dramenpädagogik im Sprachunterricht, resultiert aber hauptsächlich aus Projekten im Bereich Deutsch als Fremdsprache, was es für diesen Bereich besonders interessant macht. Die Autorin hat sich bereits in diversen Texten zu diesem Komplex geäußert und kann zu Recht als Expertin gelten.

Das Buch gliedert sich in vier Teile und zwei Anhänge: Nach der *Einleitung* werden zunächst kurz die theoretischen Grundlagen präsentiert, die besonderen Vorzüge des dramenpädagogischen Ansatzes im Bereich des Lernens, im besonderen des Fremdsprachenlernens, sowie der Status der Lehrperson und ihre Rolle. Der eigentliche *Einstieg* erfolgt im zweiten Teil mit konkreten Anregungen zum Aufwärmen, das der Lockerung und der Einstimmung der Teilnehmer dient. Im *Hauptteil* werden dann anhand verschiedener Übungen Modelle für das Lernen mit Anfängern, für kreative Schreibaufgaben, für Interkulturelles Lernen und die Arbeit mit Literatur vorgestellt. Den vierten Teil bildet der sogenannte *Ausstieg*, der die Lerner aus der fiktiven Welt der Rollenspiele wieder in die Realität zurückführen soll. Die beiden *Anhänge* listen in sehr übersichtlicher Form einzelne Aufwärmübungen für Körper und Stimme sowie Spielformen und Werkzeuge, d. h. Spielsituationen, auf, die direkt ausprobiert werden können. Der eigentlichen Übungsbeschreibung folgen meist noch Variationen und Angaben zu Ziel und Einsatzmöglichkeiten. Die ein-

zelnen Teile des Buches lassen sich unabhängig voneinander benutzen.
Die Autorin geht grundsätzlich davon aus, daß sich Fremdsprachenlerner in einer Situation befinden, die der von Schauspielern ähnelt: Sie steigen in eine fremde/imaginäre Welt ein, die Ängste auslöst, die ein spontanes Reagieren erschwert, die einen neuen sprachlichen Ausdruck erforderlich macht. Man verläßt die vertraute Welt und taucht in eine neue, Angst machende, aber auch lokkende Realität ein. Das Bewußtsein für die eigene Kultur und das eigene Leben werden genauso geschärft wie die Wahrnehmung und das »Mitspielen« in fremder Kultur und fremdem Leben. Dramenpädagogik ist deshalb nicht nur eine spielerische Form außerhalb oder neben dem Unterricht, sondern ein ganzheitliches Konzept.
Das sehr übersichtliche, leicht lesbare Buch – dies ist positiv gemeint, da die Autorin auf sehr angenehme Weise jede wissenschaftliche Debatte oder ein theoretisches Streitgespräch meidet – bietet dem Anfänger in Sachen Dramenpädagogik eine Fülle von Material, das er sofort im Unterricht umsetzen kann. Die Thesen des Textes sind optisch abgehoben und erleichtern so die Orientierung und ein überfliegendes Lesen. Die Übungen sind leicht durchführbar und variieren in ihrer Dauer von Minutenspielen zu stundenübergreifenden Modellen. Die Angst der Lerner (und der Lehrperson!) vor großen schauspielerischen Erwartungen wird ernstgenommen und durch entsprechende Freiräume ausgeräumt: Niemand wird zu etwas gezwungen, alles geschieht auf freiwilliger Basis; es gibt genügend Nischen für die Vorsichtigen und Zögernden. Die Übungen selbst erinnern teilweise an altbekannte Phonetikübungen (etwa Taktklopfen), sind aber hier musikuntermalt oder von Bewegung begleitet. Auch der Teil, der sich mit kreativem Schreiben und dem Einsatz von Literatur (etwa Dada-Gedichten) beschäftigt, bietet szenische Erweiterungen bekannter Übungen, so daß sich neue, unbekannte Dimensionen eröffnen. Das Buch weckt Lust auf das Ausprobieren dramenpädagogischer Elemente im Unterricht mit Deutschlernern, indem es neue Wege geht.

Vogt, Jochen:
Einladung zur Literaturwissenschaft. München: Fink, 1999 (Studienbücher Literatur und Medien. UTB 2072). – ISBN 3-8252-2072-9. 268 Seiten, DM 28,–

(Anke Tanzer, Regensburg)

»Ich möchte Sie nach wie vor zur Literaturwissenschaft einladen und habe versucht, Ihnen das Menü zu präsentieren. Anklicken und/oder essen müssen Sie schon selber.« (261)

Mit diesem Schlußsatz läßt sich Jochen Vogts Buch sehr gut charakterisieren. Es handelt sich tatsächlich um eine – um im Bild zu bleiben – sehr appetitanregende Einführung in verschiedene Bereiche, die einem als Studierenden der Germanistik oder enger gesagt der Literaturwissenschaft begegnen können. Der Tonfall des ganzen Buches ist ähnlich wie der im zitierten Schlußsatz. Ein wenig selbstironisch, ab und zu hintergründig, nie aufdringlich oder gar besserwisserisch, sondern stets eher hilfsbereit und sehr motivierend. Nach der Lektüre des Buches bedauert man es beinahe, daß man es nicht bereits am Anfang seines Studiums hat lesen können.
Unterstützt wird der positive Eindruck der Lektüre durch die äußere Gestalt: neben dem Fließtext finden sich am Rand Marginalien unterschiedlicher Art: Bilder oder Illustrationen, Literaturhinweise, interessante Bemerkungen zum Thema,

ironische Kommentare oder einfach nur wichtige Gedanken. Zudem geht das Buch – ganz im Sinne der neuen Medien – über ein konventionelles Buch hinaus. Unter der Adresse (www.uni-essen.de/literaturwissenschaft-aktiv/einladung.htm) gibt es im Internet ergänzendes Material zu den einzelnen Kapiteln.

Vogt beginnt seine Einführung nach einigen sehr lesenswerten einleitenden Bemerkungen mit einer Art Geschichte des Universitätsfaches Germanistik / Literaturwissenschaft, von den Gebrüdern Grimm über die nationalistisch ausgerichtete Germanistik und Wolfgang Kaysers werkimmanente Methode bis zur Gegenwart.

Dieser historische Ansatz, der das Ziel verfolgt, verabsolutierende Aussagen zu vermeiden und die Relativität alles literaturwissenschaftlichen Tuns nicht vergessen zu lassen, durchzieht wie ein roter Faden die einzelnen Kapitel des Buches. Im Mittelpunkt der Literaturwissenschaft steht für Vogt der Text und das Textverstehen, beides für ihn am besten zugänglich über die Hermeneutik. »Regeln und Probleme des Textverstehens: Hermeneutik« (47–66) heißt deswegen auch sein drittes Kapitel, das grundlegend ist für die Lektüre des ganzen Buches. Vogt plädiert dabei – nach 10 Seiten wirklich höchst instruktiver Gedanken zur Entwicklung der Hermeneutik bis heute – für eine pluralisierende Hermeneutik im Sinne Uwe Japps, die niemals *die* richtige Interpretation für sich in Anspruch nimmt:

»All dies führt – kommentierend – nicht zu einer ›richtigen‹ Interpretation; sondern [es] erschließt Möglichkeiten von Sinn, Bezüge und Verbindungen, Anklänge, ein immer vielfältiger werdendes Potential von Bedeutung. […] Die hermeneutische Erschließung eines Textes soll die Bedeutungsvielfalt nicht reduzieren, sondern diesen ›Wettstreit der Interpretationen‹ – wie Ricoeur sagt – im Gegenteil ermöglichen.« (64)

Als beinahe ebenso grundlegend wie die Hermeneutik für die Interpretation beschreibt Vogt als Grundlagen der Textproduktion Rhetorik und Poetik, die er beide in ihrer historischen Entwicklung knapp skizziert und insbesondere in ihrer Bedeutung für die praktische Analyse von Texten vorführt. Hervorzuheben ist die besondere Rolle, die Vogt Aristoteles' Poetik als Standardwerk zumißt.

Diesen beiden Kapiteln über Textverstehen und Textproduktion schließen sich drei Kapitel Gattungsgeschichte an, orientiert an den seit Goethe klassischen Gattungen Epik, Lyrik und Dramatik. Vogt problematisiert allerdings prinzipiell das Thema Gattungsgeschichte und dann im einzelnen den jeweiligen Gattungsbegriff. Er versucht eher, im Rahmen einer knappen historischen Skizze grundlegende Merkmale zu sammeln, als eine feste Definition zu geben. So finden sich z. B. im Kapitel über Epik Überlegungen zum Erzählen als Grundkonstante des menschlichen Lebens, Anregungen zur Analyse von Prosatexten schlechthin oder ein knapper Überblick über texttheoretische Ansätze von Roland Barthes über Käte Hamburger bis Franz K. Stanzel. Das Kapitel zum Thema Dramatik richtet sein Augenmerk stärker auf historische Grundlagen der Gattung und thematisiert selbstverständlich Grundfragen einer Gattungstheorie (in Ausschnitten) von Gottsched bis Brecht.

Nach diesen ersten sieben Kapiteln folgt eine Zwischenbilanz unter dem Titel »Was heißt nun ›Literatur‹?« (155–176), in dem u. a. die Frage nach Trivialliteratur und höherer Literatur angerissen wird, außerdem geht es um die Grenzen und Überschneidungen einzelner Gattungen, für deren Differenzierung Vogt Wilhelm Vosskamps Institutionenmodell empfiehlt.

Die nächsten zwei Kapitel des Buches behandeln zwei Themen, von denen man

den Eindruck hat, daß Vogt ihre genuine Zugehörigkeit zum Studium der Literaturwissenschaft für nicht ganz vollständig erwiesen hält: Es geht erstens um Methoden oder Theoriemodelle und zweitens um die Literaturgeschichtsschreibung. Vogts Skepsis ließe sich salopp wohl so formulieren: Wo diese Themen interessante Fragestellungen bieten, wo man von ihnen profitieren kann, um den Texten, mit denen man sich beschäftigt, näherzukommen, sind sie sehr sinnvoll – aber eigentlich nur dort. So bietet er keine ausführliche Darstellung unterschiedlicher theoretischer Methoden oder Theoriemodelle, sondern nur knappe Einführungen (allerdings mit probaten Literaturhinweisen und vor allem mit Verweis auf ausführliches Material im Internet), und seine Skepsis gegenüber verbohrter Theoriegläubigkeit läßt sich allerorts zwischen den Zeilen herauslesen. Er propagiert auch ganz offen einen eklektischen Umgang mit Theoriemodellen. Ähnlich kritisch und warnend sind Vogts Ausführungen zur Literaturgeschichtsschreibung. Trotz der unbestrittenen Notwendigkeit von literaturgeschichtlichen Darstellungen zur Reduktion des Materials und der historischen Organisation der Überlieferung seien besonders die Auswahlkriterien und Interpretationen von Literaturgeschichten immer mit besonderer Vorsicht zu betrachten.

Den Abschluß von Vogts Buch bilden zwei Kapitel über sehr neue Bereiche der Literaturwissenschaft, die Vogt wiederum insofern für sinnvoll hält, so lange sie im Rahmen der Literaturwissenschaft zu neuen Ergebnissen führen: Es geht einmal um Rezeptionsästhetik und das andere Mal um Literatur im Medienzeitalter. Besonders das Kapitel zur Rezeptionsästhetik sei dabei hervorgehoben: Hier macht Vogt geradezu lustvoll anschaulich, was Bücher aus Menschen machen können, indem er die Wirkung von Literatur auf ihre Leser als literarisches Thema in Texten aus verschiedenen Jahrhunderten vorstellt. Der Genuß der Lektüre, wie ihn manche Helden erfahren, läßt sich in diesem Kapitel selbst in Vogts theoretischen Passagen nachempfinden – ein Kapitel, dessen Lektüre tatsächlich Appetit auf das ganze Buch machen kann.

Ich denke deshalb, man sollte Vogts »Einladung zur Literaturwissenschaft« unbedingt annehmen.

Volgnandt, Gabriele; Erhardt, Claus; Volgnandt, Dieter:
Exportwege 1. Lehrbuch. – ISBN 3-8018-5600-3. 196 Seiten, DM 29,80; **Arbeitsbuch.** – ISBN 3-8018-5605-4. 96 Seiten, DM 18,80; **2 CDs**. – ISBN 3-8018-5610-0. DM 69,00. Regensburg: Dürr & Kessler, 1999

(Susanne Eberhardt, Rottenburg)

Exportwege 1 richtet sich an Lerner, die keine oder nur geringe Deutschkenntnisse haben. Es will in drei Bänden auf die *Zertifikate Deutsch* und *Deutsch für den Beruf* vorbereiten und ist ein fachsprachlich orientiertes Lehrwerk für Wirtschaftsdeutsch. Themen sind »kommunikative Schnittstellen«, in denen die Lerner berufsbezogenen Kontakt zu Deutschen haben (können). *Exportwege 1* liegt als Lehr- und Arbeitsbuch vor, dazu werden Hörtexte angeboten. Das Arbeitsbuch bietet zusätzliche Übungsaufgaben zu Grammatik, Wortschatz und landeskundlichen Themen mit Lösungen und Transkriptionen der Hörtexte. Es eignet sich auch gut zum Selbststudium.

Das Lehrbuch ist sehr übersichtlich gegliedert und behandelt jeweils nach einem inhaltlichen Teil, z. B. Vorbereitung eines Messebesuchs oder Auftragsab-

wicklung, Grammatik, Phonetik, Sprechhandlungen und Landeskunde. Die landeskundlichen Themen sind jeweils wirtschaftsbezogen, da z. B. die Messestädte oder Verkehrswege in Deutschland vorgestellt werden, bieten aber auch »allgemeine« Informationen wie Eß- oder Wohnkultur. Neben didaktisierten Dialogen, die sich überzeugend an der gesprochenen Sprache orientieren, gibt es viele authentische Texte und Materialien; die Arbeitsaufträge sind abwechslungsreich gestaltet.
Interessant an dem Lehrwerk ist, daß es konsequent für Anfänger mit Wirtschaftsdeutsch beginnt und sich deshalb für Lerner eignet, die sich möglichst schnell und zielgerichtet auf einen berufsbezogenen Kontakt mit Deutschen vorbereiten wollen oder beabsichtigen, ein wirtschaftswissenschaftliches Studium in Deutschland aufzunehmen. Ein weiterer Vorteil dieses Lehrwerks liegt darin, daß neben dem spezifischen Fachwortschatz auch ein allgemeinsprachlicher Wortschatz aufgebaut wird und Grammatik sowie Redemittel ohnehin auch in anderen Situationen, z. B. privaten, verwendet werden können. *Exportwege 1* ist ein für Anfänger zwar anspruchsvolles, aber sicherlich sehr effektives Lehrwerk.

Wegner, Anke:
100 Jahre Deutsch als Fremdsprache in Frankreich und England. Eine vergleichende Studie von Methoden, Inhalten und Zielen. München: iudicium, 1999. – ISBN 3-89129-606-1. 368 Seiten, DM 78,–

(Dietmar Rösler, Gießen)

Ein Fach wie Deutsch als Fremdsprache, das sich doch recht wenig um seine eigene Geschichte kümmert, läuft immer Gefahr, Neuerfindungen von Rädern zu bejubeln, die es doch schon längst entdeckt und wieder vergessen hat. Insofern ist jeder Versuch einer historischen Auseinandersetzung mit dem Fach zunächst einmal sehr zu begrüßen.

»Forschungsarbeiten zur historischen Entwicklung von inhaltlichen und zielspezifischen Diskussionen über das Fach Deutsch in Frankreich und England liegen bislang nicht vor« (17),

vermeldet der erste Satz des ersten Kapitels »Forschungsüberblick«. So ein Satz macht das eigene Vorhaben bedeutender, er ist aber zumindest für den Bereich des Englischen so ohne weiteres nicht haltbar. Mit dem 1993 erschienenen Buch *Deutsch in Großbritannien* von Karl Peter Ortmanns liegt schließlich eine in das 19. Jahrhundert zurückreichende Rekonstruktion des institutionalisierten Deutschlernens in Großbritannien vor, die ebenso wenig wie die Bestandsaufnahmen von Reinhard Tenberg und Eva Kolinsky aus dem gleichen Jahr zum sich ändernden Deutschlernen an britischen Universitäten Eingang in dieses Buch findet, obwohl es doch als Dissertation aus dem Jahre 1997 Zeit genug gehabt hätte, sie aufzunehmen. Dies ist ein wenig bedauerlich, denn die wenigen intensiven Auseinandersetzungen mit der Geschichte des DaF-Lernens in einer Region sollten es sich eigentlich nicht leisten, sich gegenseitig zu ignorieren.
Trotz dieses Einwands: Anke Wegner ist es gelungen, ein Buch zu verfassen, das für jeden, der in Zukunft in Frankreich oder Großbritannien Deutsch als Fremdsprache unterrichten wird, eine sinnvolle Einführung in den Hintergrund des neuen Arbeitsbereichs darstellen wird.
Nach dem kurzen Kapitel »Forschungsüberblick«, das nicht, wie man beim vorausschauenden Blick auf die folgenden Hauptteile der Arbeit vielleicht an-

nehmen könnte, einen generellen Überblick über Leistungen und Grenzen der Lehrmaterialforschung bietet, sondern sich weitestgehend auf die interkulturell-landeskundliche Diskussion beschränkt, zeichnet die Verfasserin in vier großen und zwei kleinen zusammenfassenden Kapiteln ein Bild der curricularen Entwicklung und der Lehrmaterialvielfalt in Großbritannien und Frankreich. In den Kapiteln 2 und 3 werden zunächst für den Zeitraum von der Jahrhundertwende bis in die 60er Jahre Fremdsprachenunterricht und Spezifika des Deutschunterrichts in den beiden Ländern beschrieben. Danach folgt eine knappe vergleichende Zusammenfassung der Tendenzen in beiden Ländern in Kapitel 4, bevor in den Kapiteln 5 und 6 wiederum ausführlich die Methoden, Inhalte und Ziele seit den 60er Jahren für beide Länder betrachtet werden, denen sich als Kapitel 7 wiederum ein kurzer Vergleich der Tendenzen anschließt.

Dieses Buch hat seine Stärke zweifelsohne in der Menge der zusammengetragenen Daten und Lehrwerke. Die methodisch-didaktischen Diskurse werden beschrieben, Entwicklungen der Landeskunde-Didaktik ebenso wie die Entwicklungen von Prüfungen, und für beide Länder finden sich für die beiden gewählten Zeitabschnitte eine Vielzahl von Lehrwerken diskutiert. Ich hätte mir gewünscht, daß vielleicht ab und an die Auseinandersetzung mit zumindest einigen ausgewählten Lehrwerken etwas intensiver erfolgt wäre, wenn exemplarisch an einigen abgebildeten Lehrwerkseiten einmal gezeigt worden wäre, warum dieses Lehrwerk nun ein Beispiel für einen bestimmten Typ sei. Es ist schon erstaunlich, daß man ein lehrmaterialanalytisches Buch ohne eine einzige Abbildung schreiben kann.

Für den Zeitraum bis zu den 60er Jahren stellt Wegner fest:

»Traditionen und Modernitäten des Fremdsprachenunterrichts in England und Frankreich stimmen zunächst sowohl in der Definition der Unterrichtsziele als auch in der Entwicklung von Lehrinhalten und Unterrichtsmethoden überein. In beiden Ländern werden Grundzüge des altsprachlichen Unterrichts auf die Vermittlung lebender Sprachen übertragen.« (163)

Trotz dieser Gemeinsamkeiten ließen sich aber auch Unterschiede für diesen Zeitraum feststellen. So hätten in England die für die Vermittlung der Gebrauchssprache notwendigen Fertigkeiten Hören und Schreiben deutlich mehr Bedeutung als in Frankreich gehabt, wo zu Beginn des Jahrhunderts die Vermittlung von Sprachwissen und grammatischer Präzision dominiere. Während in den 50er und 60er Jahren relative Annäherungen in methodischer Hinsicht bei der Entwicklung der französischen und englischen Didaktik festzustellen seien, trete kurz darauf wieder die Feststellung der Differenz in den Vordergrund:

»Während audiolinguale und insbesondere audiovisuelle Methoden den Deutschunterricht in Frankreich bis in die Gegenwart prägen, werden sie in England bereits in den 70er Jahren abgelöst.« (325)

In Frankreich erfolge dazu im methodisch-didaktischen Diskurs der 70er Jahre eine »Rückkehr zu Traditionen des Fremdsprachenunterrichts« (326), während in England »ein kommunikativer Ansatz sowohl in didaktisch-methodologischen Diskursen als auch in Lehrwerken entfaltet wird« (326). Besonders stark seien die Unterschiede in Bereichen wie der Textarbeit und überhaupt beim

»Umgang mit Informationen und Themen. Während landeskundliche Inhalte in England zunehmend in Verbindung mit Erfahrungen und Standpunkten der Lerner zu reflektieren sind und der Ausdruck und Austausch individueller Denk- und Handlungsweisen gefördert wird, herrscht in Frankreich bis in die 90er Jahre ein *artifice*

scolaire vor, das über das Verstehen, die Assimilation und Wiedergabe von Formen und Inhalten kaum hinausgeht« (328).

Durchgehend ist bei dieser Auseinandersetzung mit Lehrmaterialien ein besonderes Interesse der Verfasserin am landeskundlichen Bereich festzustellen. Deshalb muß gefragt werden, warum die 100 Jahre Deutsch als Fremdsprache mit einer Trennungslinie in den 60er Jahren zweigeteilt werden. Während diese für die Einordnung der methodisch-didaktischen Diskussion durch das Aufkommen der sog. kommunikativen Orientierung unmittelbar einleuchtet, fragt man sich unter landeskundlichen Gesichtspunkten doch, warum bei der Analyse von Lehrwerken aus Ländern, die mit dem Land der Zielkultur in zwei große, das Deutschlandbild weitgehend bestimmende Kriege verwickelt waren, diese Unterscheidung gewählt wurde: Unter landeskundlichen Gesichtspunkten doch weitaus aufregender müßte die Frage sein, wie sich die Lehrmaterialproduktion und das, was über den deutschsprachigen Raum vermittelt wird, ändert bzw. konstant bleibt im Hinblick auf Zeiträume, die durch die beiden Weltkriege segmentiert werden könnten.

Literatur

Kolinsky, Eva: »Survey of German at the ›old‹ universities.« In: Tenberg, Reinhard; Jones, Roger (Hrsg): *German Studies in the United Kingdom*. Cambridge: European Business Associates, 1993, 81–134.

Ortmanns, Karl Peter: *Deutsch in Großbritannien*. Stuttgart: Steiner, 1993.

Tenberg, Reinhard: »Survey of German at the ›new‹ universities (formerly polytechnics).« In: ders.; Jones, Roger (Hrsg): *German Studies in the United Kingdom*. Cambridge: European Business Associates, 1993, 135–168.

Wiesmann, Bettina:
Mündliche Kommunikation im Studium. Diskursanalysen von Lehrveranstaltungen und Konzeptualisierung der Sprachqualifizierung ausländischer Studienbewerber. München: iudicium, 1999 (Studien Deutsch 27). – ISBN 3-89129-137-X. 261 Seiten, DM 65,–

(Armin Wolff, Regensburg)

Die Autorin verfolgt mit ihrer Arbeit, die gleichzeitig ihre Dissertation am Institut für Deutsch als Fremdsprache der Ludwig-Maximilians-Universität München (1998) war, zwei Ziele:

1. durch eine exemplarische empirische Analyse universitärer Lehrveranstaltungen des Grundstudiums einen Beitrag zur Erforschung der mündlichen Wissenschaftskommunikation zu liefern, wofür eigens ein Korpus von Tonaufnahmen erstellt wird, und
2. die mündliche Teilprüfung der DSH auf der Basis der kommunikativen Strukturen des universitären Lehrbetriebs kritisch zu betrachten und so einen Beitrag zu einer sinnvollen Konzeption der sprachlichen Hochschuleingangsprüfung zu leisten, da sowohl DSH-Prüfung als auch der neue TEST-DAF (den die Autorin bereits in ihre Überlegungen mit einbezieht) weder losgelöst vom vorbereitenden Unterricht noch losgelöst von der mündlichen Kommunikation im Studium betrachtet werden können.

Dabei geht es ihr um die grundlegenden sprachlichen Strukturen und Abläufe, die von ausländischen Studierenden beherrscht werden müssen, die Fragen, wie Wissen zu welchem Zweck vermittelt wird und welche sprachlichen Möglichkeiten ausländische Studierende haben, damit ihre Ziele zu erreichen. Wiesmann verfolgt diese Fragestellungen auf der Basis der handlungstheoretischen Auffassung von Sprache, wie sie die Funktio-

nale Pragmatik entwickelt hat und in der Sprechen als Handeln aufgefaßt wird.
Als grundlegend für eine solche Analyse universitärer Lehrveranstaltungen ist der institutionelle Rahmen anzunehmen, in dem Kommunikation geschieht (Institutionen sind handlungstheoretisch gesehen »Formen des gesellschaftlichen Verkehrs zur Bearbeitung gesellschaftlicher Zwecke«; Ehlich/Rehbein 1979); der übergeordnete Zweck der Institution wird aufgegliedert in Teilzwecke. Das bedeutet für eine Analyse der Kommunikation in Lehrveranstaltungen an der Universität eine Untersuchung der unterschiedlichen Arten von universitären Lehrveranstaltungen und die Bestimmung eines Diskurstyps.
Die Autorin gibt einen knappen historischen Überblick über die universitäre Lehre, stellt das Wissenskonzept und den Lehrgegenstand »wissenschaftliches Wissen« dar, dessen zentrale Verfahren die diskursiven Großformen des Argumentierens und Kritisierens sind, in dessen Prozeß wissenschaftliche Theorie zur Akzeptanz gelangt und zwar unter dem Vorbehalt einer zukünftigen modifizierenden Weiterentwicklung. Sie stellt Unterschiede zwischen den Disziplinen der Naturwissenschaften einerseits (Interpretation von Ergebnissen von Forschungsprojekten als zentrale Aufgabe) und den Geistes- und Sozialwissenschaften andererseits (starke Konkurrenz von Methoden, Theorien und Theorieverständnissen) fest und beschäftigt sich anschließend sehr ausführlich mit den Zwecken der Veranstaltungstypen, die von Studierenden im Grundstudium typischerweise besucht werden:
– Proseminare, die der Wissensvermittlung und -verarbeitung dienen;
– Übungen, in denen Wissen angeeignet und vermittelt werden soll, und
– Praktika, d. h. Laborpraktika, in denen theoretisches Wissen praktisch umgesetzt werden soll.

Im abschließenden Kapitel werden die Ergebnisse der Analyse daraufhin untersucht, welche Strukturen als Grundlagen für die kommunikative Bewältigung des Grundstudiums gelten können, und die Autorin geht der Frage ihrer Didaktisierung und Vermittlung im Sprachunterricht nach (der nach ihrer Auffassung Sprechhandlungsunterricht sein muß) und bezieht abschließend ihre Ergebnisse auf die Praxis der mündlichen Prüfung.
Die Autorin kommt zu dem Schluß, daß die Kommunikation in den von ihr analysierten Lehrveranstaltungen durchgehend eine hohe fachliche und institutionelle Komplexität aufweist. Sie wertet dies als einen Hinweis auf den hohen Stellenwert der mündlichen Kommunikation im Studium. Die hier vorgenommene Analyse eröffnet zudem eine Einsicht in die Bedingungen sprachlichen Handelns in den Lehrveranstaltungen als institutionellen Kommunikationsformen (hier der Institution Universität, die in ihrer deutschen Konzeption seit Wilhelm von Humboldt Lehre und Forschung verbindet).
In ihre Analyseergebnisse bezieht die Autorin didaktische Überlegungen ein, indem sie auf dieser Basis Vorschläge für die sprachliche Vorbereitung ausländischer Studienbewerber macht, wobei die Ebenen der Diskurstypen, der Diskursarten der Handlungsmuster und ihre sprachliche Realisierung zu berücksichtigen sind. Um sprachliche Handlungen ausführen zu können, ist zunächst ein institutionsspezifisches Handlungswissen nötig, das Sprachwissen mit einschließt. Nur den sprachlichen Teil des Handlungswissens in der Studienvorbereitung aufzubauen, ist nach Auffassung der Autorin nicht sinnvoll, weil dann der Bezug der sprachlichen Mittel zum Handlungszusammenhang Universitätsleben fehlt. Es werden von der Autorin zur Erreichung dieses Zusammenhangs

die folgenden Lernziele für Studienanfänger innerhalb eines institutionsspezifischen Handlungswissens formuliert:
– Erwerb grundlegenden Wissens über Diskurstypen und Diskursarten;
– Erkennen und Unterscheiden von Phasen (nach ihren Zwecken) der Wissensvermittlung/des Wissenserwerbs, der Wissens- und Verstehensbearbeitung und der Wissensanwendung;
– Erwerb von Wissen um die (institutionell bestimmten) Handlungsmöglichkeiten der Dozenten und die eigenen Handlungsmöglichkeiten;
– Erwerb von Wissen um Handlungen, mit denen die Dozenten ihre Zwecke verfolgen und mit denen eigene Zwecke verfolgt werden können;
– Erkennen von Konstellationen im Diskurs, an die Handlungen angeknüpft werden können;
– Erwerb von Wissen über die sprachlichen Realisierungsformen der Handlungen.

Die vorliegende Arbeit wurde mit einer Darstellung der Bedingungen eingeleitet, die mit der DSH-Prüfung verbunden sind. Die Autorin schließt diesen Kreis, indem sie überprüft, inwieweit die mündliche Teilprüfung der DSH die sprachliche Handlungsfähigkeit in mündlichen universitären Kommunikationssituationen in hinreichendem Maße feststellt, die insbesondere in den Lehrveranstaltungen der Geistes-, Sozial- und Naturwissenschaften von hoher Wichtigkeit sind: die mündliche DSH muß die grundsätzliche Fähigkeit zur Teilnahme an diskursiver Stoffentwicklung, Wissensanwendung und Verstehensbearbeitung prüfen. Folgende Handlungsmuster hat die Autorin dafür herausgestellt, auf die zu achten ist: Assertieren, Aufgabe stellen und Aufgabe lösen, Begründen, Einschätzen, Einwenden, Erklären, Erläutern, Frage/Antwort, Lehrerfrage, Nachfragen/Nachhaken, Vorschlagen.

Für die Durchführung der mündlichen Prüfungen im Rahmen der DSH fordert die Autorin richtigerweise, daß die Prüfenden gegenüber den Kandidaten gezielt so handeln, daß sie diese Handlungsmuster auch anwenden können und müssen. Eine Überprüfung des Handlungswissens als Gegenstand der Prüfung ist dagegen nicht angebracht. Die Autorin fordert richtigerweise auch eine auf die Bedürfnisse des Studiums hin orientierte Prüferfortbildung, deren zentraler Inhalt sprechhandlungstheoretische Kategorien sind. Was sie auf der Basis ihrer Analysen für nicht erforderlich und sinnvoll hält, ist eine Differenzierung der Anforderungen der mündlichen DSH-Prüfungen in Bezug auf Studienfächer, da die »wissenschaftliche Alltagssprache« (Ehlich 1993) einen fachunabhängigen und veranstaltungsübergreifenden Grundstock an sprachlichen Strukturen besitzt.

Mit ihren Analysen und didaktischen Überlegungen gibt die Autorin eine Vielzahl von Anregungen für eine praxisorientierte Studienvorbereitung ausländischer Studierender und viele bedenkenswerte Anstöße für eine sinnvolle Ausgestaltung der Prüfungspraxis im Rahmen der mündlichen Teilprüfungen der DSH.

Wilss, Wolfram (Hrsg.):
Weltgesellschaft – Weltverkehrssprache – Weltkultur: Globalisierung versus Fragmentierung. Tübingen: Stauffenburg, 2000. – ISBN 3-86057-892-8. 281 Seiten, DM 84,–

(Christine Leahy, Nottingham/Großbritannien)

In diesem Buch werden die Tagungsbeiträge des *Europa-Forums* vorgelegt, das im Juni 1999 im Saarland stattfand. 18 Vorträge wurden von dem Herausgeber unter 8 Schwerpunkten subsumiert: Ein-

führung, Weltverkehrssprache Englisch, Einzelsprachen, Sprachpolitik, Sprache und Kultur, Fachkommunikation, Terminologie, Sprache und Technik. 3 Beiträge werden ausschließlich in Englisch geliefert, die übrigen Artikel erscheinen auf Deutsch, mit Zitaten in Englisch, Französisch, Russisch und Spanisch.

Dieser Band repräsentiert einen willkommenen Beitrag zur Diskussion um die möglichen Folgen der Globalisierungsprozesse, bezogen auf die Weltgesellschaft, die Weltverkehrssprache und die Weltkultur. Gleichzeitig werden auch zu beobachtende Tendenzen der Fragmentierung aufgezeigt.

Einführend setzt Wolfram Wilss den Rahmen für das Tagungsthema und stellt die zentralen Tagungsbegriffe in ihrer Mehrdeutigkeit vor. David Crystal beschreibt anschließend 10 historische Gründe für die Entwicklung der englischen Sprache zur Verkehrssprache, die von einem guten Viertel der Weltbevölkerung als Erst-, Zweit- oder Fremdsprache gesprochen wird. Die Entwicklung zur weltweiten *lingua franca* zieht eine Fragmentierung innerhalb der Sprache nach sich, was sich im Titel des Vortrags »The future of Englishes« widerspiegelt. C. Schmitt legt dar, daß nicht allein die Zahl der Sprecher ausschließlich die Weltstellung der Sprache beeinflußt, sondern auch die Sprachpolitik, d. h. hier inwieweit der Gebrauch der Sprache »gestützt und verteidigt« (68) wird. Frankreich wird als Beispiel vorgestellt, das bis jetzt großteils erfolgreich war, die Vorrangstellung des Französischen neben Englisch als funktionale Weltsprache zu erhalten.

Die danach folgenden Beiträge beschäftigen sich mit weniger weit verbreiteten Sprachen, nationalen Sprachbesonderheiten, kulturwissenschaftlichen Fragen und Problemen der Translation. Alvarez verbindet die These Cruz-Espejos, daß das Prestige einer Sprache einerseits von der politischen, ökonomischen und militärischen Dominanz und andererseits von der Sprachdominanz in Wissenschaft und Technik (78) abhängig ist, mit der Prämisse, daß sich die Wissenschaft in spanischsprachigen Ländern nur langsam entwickelt und sich nicht durch Spanisch, sondern eher auf englisch weltweit verbreitet. Daraus leitet sie die Forderung nach einer Vereinheitlichung von Begriffssystemen in Wissenschaft und Technik und damit nach der Vernetzung lateinamerikanischer Fachsprachen ab. In einem anderen Fallbeispiel zeigt Poulsen, wie sich die Minoritätensprache Dänisch gegen die großen mitteleuropäischen Sprachen behauptet.

Die Wechselbeziehungen zwischen Kultur und Sprache innerhalb einer Sprachgemeinschaft und zwischen unterschiedlichen Sprachgemeinschaften in internationaler Kommunikation werden in mehreren Beiträgen deutlich (z. B. von Budin bezogen auf die Kulturwissenschaft, Schneider bezogen auf Lokalisierung und Markterschließung, P. Schmitt in Bezug auf technische Dokumentationen). Die Globalisierung der Informationsprozesse, besonders durch das Fernsehen und das Internet, beeinflußt die Art der Informationsvermittlung in anderen Kulturen. Das Bild, so wie Musik, ein erhöhtes Tempo der Bildfolge und Bildmontage als Informationsträger gewinnen besonders in der Werbung einen erhöhten Bedeutungswert gegenüber dem traditionell längeren Text (Kornilow). Im wirtschaftlichen Kontext globaler Absatzmärkte gewinnt die Globalisierung an Bedeutung: »Das Globale wird indigenisiert, d. h. in lokale Lebenswelten eingepaßt, das Lokale wird generalisiert und so global zugänglich gemacht.« (Zitat von Münch 1998; 145). Kultur- und Sprachenkenntnisse sowie Kommunikationskompetenz sind in diesem Zusammenhang von besonderer Bedeutung. Das

traditionelle Berufsbild der Dolmetscher und Übersetzer verändert sich u. a. in Richtung »interkulturelle Mittler« (Forstner, 162). Die Diversifizierung des Berufsfeldes sollte sich auch in der Berufsausbildung niederschlagen. Forstner fordert deshalb eine Reform des Ausbildungsgangs (161f.). Globale Absatzmärkte benötigen technische Übersetzungen. *Technical writing* wird zunehmend zu einem integrierten Prozeß und nicht zu einem separaten Übersetzungsvorgang (Kingscott, 228). Mehrsprachige Terminologie-Datenbanken (Schneider, 134) und ihre internationale Vernetzung (Galinski), sowie Sprachtechnologie in Form von spezialisierter Rechtschreib-, Grammatik- und Terminologiekontrolle (Haller) helfen bei diesem Prozeß genauso wie kulturspezifische Begriffshierarchien (P. Schmitt).

Mehrere Tendenzen zeichnen sich in diesen Tagungsbeiträgen ab: Die Dominanz von Englisch als Weltsprache wird bestätigt, allerdings bilden sich gleichzeitig verschiedene Variationen aus, die den Terminus »Englishes« als Pluralbildung zu rechtfertigen scheinen (Crystal). Englische Termini dringen als Lehnwörter in viele (Fach-)Sprachen ein (vgl. z. B. P. Schmitt, 274; Schneider, 133). Englischkenntnisse (als Zweit- oder Fremdsprache) allein garantieren nicht das Verständnis zu übermittelnder Inhalte, die sich häufig durch zunehmende Komplexität ausweisen (Schneider, 134). Für eine effektive Kommunikation (Translation) sind gute Kenntnisse in der Ausgangs- und Zielsprache und kulturspezifisches Wissen erforderlich (P. Schmitt). Übersetzungstätigkeiten sind deshalb weiterhin wichtig, allerdings hat sich das Berufsbild der Übersetzer und Dolmetscher (z. B. in Richtung *technical writer*) geändert. Diese Feststellung wiederum impliziert die Forderung nach einer Reform der Ausbildung der Translatoren (Forstner). Die Globalisierung allgemein und Informations- und Kommunikationstechnologien im besonderen scheinen sowohl homogenisierende als auch heterogenisierende Prozesse zu fördern (Forstner).

Diese Tagungsbeiträge geben aktuelle theoretische und praktische Einsichten in allgemeine und auch sehr spezielle Fragen der internationalen Kommunikation, die jedem Sprachlehrer sehr zu empfehlen sind.

Yin, Lanlan:
Interkulturelle Argumentationsanalyse. Strategieuntersuchung chinesischer und deutscher Argumentationstexte. Frankfurt a. M.: Lang, 1999 (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache 65). – ISBN 3-631-34192-X. 173 Seiten, DM 65,–

(Maria Thurmair, Regensburg)

Die vorliegende Arbeit analysiert kontrastiv schriftliche Argumentationstexte aus Deutschland und China. Dabei möchte die Verfasserin ein textlinguistisches Beschreibungsverfahren für argumentative Texte sowohl entwickeln als auch anwenden.

Die Arbeit besteht aus acht sehr unterschiedlich umfangreichen Kapiteln; Kapitel 1 (13–21) dient der Bestimmung des Untersuchungsobjektes, Kapitel 2 (22–30) gibt einen Überblick über die abendländische und chinesische Argumentationsgeschichte, Kapitel 3 (31–68) entwickelt Methoden zur Beschreibung der argumentativen Grundstrukturen, Kapitel 4 (69–84) stellt das Analyseverfahren für indirekt-argumentative Argumentationsmittel dar, Kapitel 5 (85–99) wendet exemplarisch die in 3 und 4 gewonnenen Analyseverfahren an; Kapitel 6 (100–101), das das Untersuchungskorpus be-

schreibt, und Kapitel 7 (102–146) bilden den empirischen Teil der Arbeit, nämlich die Auswertung der gewählten Texte und ihren Vergleich, Kapitel 8 (147–149) nennt didaktische Schlußfolgerungen. Ein Anhang enthält die deutschen und chinesischen Untersuchungstexte.

Der erste Schwerpunkt der Arbeit, nämlich eine Methode zur Analyse von Argumentationstexten zu entwickeln, geht aus von dem Begriff der Argumentationsstruktur (31ff.), die die Verfasserin – unter Bezugnahme auf einschlägige Literatur – als Kette von semantisch kohärenten Äußerungen beschreibt, die als Konklusion (in anderer Terminologie: These), Argument und Schlußregel fungieren. Anschließend entwickelt sie eine Typologie argumentativer Grundstrukturen (53ff.), wobei zwei Großklassen und weiter 14 Subklassen differenziert werden; etwa solche, die eine logische Beziehung ausdrücken, z. B. Identität, Gleichheit, Ähnlichkeit, oder solche, die einen Zusammenhang darstellen, wie etwa Vorhersage der Handlung, Vorhersage der Folge. Die einzelnen Subklassen werden kurz genauer beschrieben, oft allerdings ohne konkretes Beispiel. Die an dieser Stelle beschriebenen sprachlichen Mittel dienen direkt dem Erreichen des Textziels (Überzeugung des Rezipienten). Im nächsten Schritt werden indirekt-argumentative Sprachhandlungen genauer beschrieben: sie werden typisiert (79ff.) unter anderem nach solchen, die der Erfüllung der Verstehensbedingungen dienen (etwa: Erklären, Zusammenfassen, Illustrieren), und solchen, die der Erfüllung der Akzeptierensbedingungen genügen (etwa: explizites Erwähnen des Textproduzenten, Bescheidenheit zeigen, Auf-/Abwerten, Bewerten, Sich distanzieren etc.). Hier zeigen sich einige Ungenauigkeiten, z. B. handelt es sich bei den angeführten Sprachhandlungen oft eben nicht um Handlungen. So versteht die Verfasserin unter Auf-/Abwerten »positive oder negative Konnotationen«, z. B. Ausdrücke wie *modern* oder *Gefängnis* oder auch ironische Ausdrücke (81). Konnotationen von Begriffen sollten aber doch in der Analyse einen ganz anderen Status haben als Sprachhandlungen.

Im nächsten Schritt geht die Verfasserin zur empirischen Analyse über, worin m. E. der eigentliche Schwerpunkt und das eigentlich Innovative der Arbeit liegen sollte. Zunächst wendet sie dabei anhand einer exemplarischen Textanalyse ihre im Vorangegangenen entwickelte Argumentationsanalyse an. Der dazu verwendete Text stammt aus einem chinesischen Lehrbuch für die Mittelschule und soll von einem Schüler bei einer Aufnahmeprüfung geschrieben worden sein. Den Status dieses Textes im chinesischen Kulturkreis vermag ich nicht zu beurteilen, als deutscher Text – so wie er in der Übersetzung der Verf. vorliegt (87) – ist er jedoch absolut unauthentisch und in seiner argumentativen Struktur und seiner linearen Thema-Rhema-Abfolge derart plakativ, daß man ihn allenfalls dazu verwenden könnte, zu zeigen, wie Texte nicht aufgebaut sein dürfen. An diesem Text nun führt die Verfasserin die (einzige explizite!) Analyse der direkten und indirekt-argumentativen Sprachhandlungen durch, was angesichts der Art dieses Textes natürlich kein größeres Problem darstellt. Die Analyse mündet in einem Diagramm der argumentativen Struktur (97), das darunter leidet, daß wesentliche Erklärungsteile ganz offensichtlich weggefallen sind (s. Übergang 97/98).

Die nun folgende empirische Untersuchung der Texte des Korpus, das aus 10 deutschen und 10 chinesischen Zeitungskommentaren besteht, liefert vor allem quantitativ Erkenntnisse. Der gravierende und wirklich ärgerliche Mangel ist allerdings, daß die Verfasserin keine

nachvollziehbare Analyse mehr bietet: die dem Leser vorliegenden Textanalysen – und hierbei handelt es sich um Texte, die von einer ungleich höheren Komplexität sind als der (angeblich?) authentische Schüler- bzw. Lehrbuchtext – bestehen lediglich in der Darstellung des Argumentationsschemas jedes Textes (117ff.), aus dem in keiner Weise ersichtlich ist, wie es konkret auf den Text zu beziehen ist, wie die Verfasserin jeweils die argumentative Grundstruktur in diesen Texten identifiziert und wie sie die direkt- und indirekt-argumentativen Sprachhandlungen feststellt. Darin kann man einen darstellerischen Mangel sehen, es könnte aber auch sein, daß die komplexen Texte nicht so einfach nach den entwickelten Argumentationsschemata zu analysieren sind – auffallend ist es jedenfalls, daß die einzige konkrete Analyse an einem argumentativen Schulbuchtext durchgeführt wird. Den Nachweis der Anwendbarkeit oder Wirksamkeit der von ihr entwickelten Analysemethode bleibt die Verfasserin somit schuldig. Als Folge davon sind auch die quantitativen Ergebnisse der Arbeit nicht wirklich brauchbar. Einige der herausgearbeiteten Unterschiede zwischen chinesischen und deutschen Argumentationsgewohnheit sollen hier dennoch genannt werden (114ff.): die argumentativen Sprachhandlungen »Auf- und Abwerten«, »Sachlage darstellen«, »Veranschaulichen« oder »Einräumen eines Gegenarguments« werden in deutschen Texten häufiger eingesetzt als in chinesischen; dagegen kommen in chinesischen Texten häufiger »Einschränken«, »Verstärken«, »Textproduzent erwähnen« oder »Lage beschreiben« vor.

Neben den inhaltlichen Mängeln ist ein weiteres Ärgernis der Arbeit das Literaturverzeichnis, das gespickt ist mit Fehlern verschiedenster Art: von fehlenden Angaben (Leviathan 1984) über mehrfach nicht-alphabetische Ordnung (z. B.: Walther, Wunderlich, Völzig, Weischenberg, Welge) hin zu Tippfehlern, bei denen z. T. der Sinn nicht einmal mehr rekonstruierbar ist (einige Kostproben: »Thetorik«, »Rherorik«, »Würuburg«, »indicium« (= iudicium), »Zur Anslyse ›journalistigen‹«, »Die Zeitungsler« (??) etc. etc. Inwieweit sich diese Schlampereien auch im inhaltlichen Teil der Arbeit widerspiegeln, möchte ich nicht beurteilen. Insgesamt ist der Erkenntnisgewinn der vorliegenden Arbeit, vor allem aufgrund der beschriebenen methodischen Mängel, sehr gering.

Zymner, Rüdiger (Hrsg.):
Allgemeine Literaturwissenschaft. Grundfragen einer besonderen Disziplin. Berlin: Erich Schmidt, 1999 (Allgemeine Literaturwissenschaft. Wuppertaler Schriften 1). – ISBN 3-503-04935-5. 220 Seiten, DM 48,–

(Anke Tanzer, Regensburg)

Der von Rüdiger Zymner herausgegebene Sammelband *Allgemeine Literaturwissenschaft* formuliert als Leitgedanken, einen »Schnappschuß« zu präsentieren, der – um in der Sprache der Photographie zu bleiben – eine Momentaufnahme der Situation der Allgemeinen Literaturwissenschaft darstellt. Es gehe nicht darum, so Zymner, normative Vorgaben oder gar einen repräsentativen Querschnitt des Faches zu präsentieren. Entsprechend offen sind die Vorgaben an die Beiträger des Bandes. Zentral ist nur die Bitte, eine der fünf Grundfragen, die nach Zymner wesentlich für die Allgemeine Literaturwissenschaft sind, zu berücksichtigen. Diese Fragen ließen sich allerdings auch als Grundlage einer jeden Untersuchung von Literatur einer Nationalphilologie formulieren: Wie entsteht

Literatur, d. h. Faktoren des Produktionsprozesses; woran erkennt man Literatur – also Definitionsprobleme; was macht Literatur mit dem Leser, was macht der Leser mit ihr – das reziproke Verhältnis von Leser und Text; wie wird Literatur geordnet – systematische Fragen; wie wird Literatur tradiert – die Frage nach den Medien.

Diese auf den ersten Blick sehr traditionelle Herangehensweise wird jedoch durch das sehr offene Konzept der Zusammenstellung, das sich von Anfang an absoluten oder endgültigen Antworten verweigert, schnell konterkariert. Vielmehr machen fast alle Beiträge Lust auf mehr, auf Lektüre und Vertiefung des Gelesenen, machen neugierig oder konfrontieren den Leser mit durchaus wissenswerten – nur scheinbaren – Randgebieten der Literatur.

So bietet z. B. Ulrich Ernst (56–71) einen sehr lesenswerten Beitrag über kryptographische Verfahren der Literatur von der Antike bis zur Moderne, mit Beispielen aus verschiedenen Nationalliteraturen, detailreich und begeisternd. Ähnlich instruktiv und mit einer Fülle von Informationen stellt Stefan Hohmann in seinem Aufsatz »Pegasus im Cyberspace« (72–90) experimentelle Literatur im Internet vor. Es werden nicht nur eine Fülle von Beispielen und Webadressen angeboten, sondern Hohmann beschäftigt sich auch mit Fragen wie der Verweildauer von Texten im Netz, der Zitation, der Rezeption im Literaturbetrieb etc. Diese beiden Beiträge, wie auch z. B. der Text von Holger Korthals über »Alternate History als Sonderform der Allotopie« (157–169), beschränken sich auf ihr eigentliches Thema, sie entwerfen keine Rahmenbedingungen oder theoretischen Konzepte für die Allgemeine Literaturwissenschaft. Anders die beiden sehr anregenden Beiträge von Achim Hölter und Wolfgang Braungart. Hölter bietet zunächst einen sehr interessanten und gut lesbaren, eher motivgeschichtlichen Überblick über Anthropomorphie und Bibliomorphie, die Verwandlung von Menschen in Bücher und umgekehrt (121–139). Ausgehend von verschiedenen Titeln in den letzten Jahren interpretiert er die Häufung des Motivs in der jüngsten Zeit als Indiz für die steigende Selbstreferentialität der Autoren in der postmodernen Literatur. Hölter interpretiert dies als eine Folge der Literaturtheorie, die den Autoren nahelege, selbstreferentiell zu schreiben. Mit dieser These beantwortet er eine der fünf Leitfragen des Buches, nämlich die nach dem Verhältnis von Autor und Leser, auf beklemmend pessimistische Weise: Einerseits diagnostiziert Hölter, die vielen Theorien und Erwartungen der Leser machten ein eigenes Schreiben der Autoren unmöglich (wobei hier zu fragen wäre, inwieweit ein Autor überhaupt sozusagen im luftleeren Raum schreibt?). Andererseits animieren die vielen Beispiele der Bedrohung durch zu extensive Lektüre, die Hölter in seiner Motivgeschichte beschreibt, nicht gerade zur vermehrten Lektüre.

Noch einen Schritt weiter geht Wolfgang Braungart in seinem Beitrag (»Vom Sinn der Literatur und ihrer Wissenschaft«, 93–104). Braungart beginnt mit einem irritierenden Interpretationsexperiment: Er untersucht ein Marterlgedicht über den Tod eines Gamsjägers einmal mit den rhetorischen Möglichkeiten der Emblematik und er analysiert es dann nach allen Regeln der Kunst im Kontext anderer »Jagdtexte« im weiteren Sinne wie z. B. Kafkas »Jäger Gracchus«. Braungart will mit dieser Vorgehensweise die Frage nach der Ethik von Interpretation illustrieren:

> »Die Grenze zu spüren zwischen sensibler, einläßlicher Interpretation und interpretatorischer Willkür stellt sich in jeder Interpretation neu als hermeneutische Aufgabe

[…]. Berührt sind damit Fragen einer Ethik der Interpretation: Was darf ich an einem Text noch deuten ohne ihm Gewalt anzutun und ohne das Subjekt, das sich in ihm artikuliert, in meiner Deutung zum Verschwinden zu bringen?« (99)

Zugleich ist für Braungart hier ein Ansatzpunkt, um von der Literaturwissenschaft zur Kulturwissenschaft hinzuführen, ohne die auch die Allgemeine Literaturwissenschaft keinen Sinn habe. Kultur sei immer auch Praxis, auch die Ästhetik habe immer einen Sitz im Leben. Kulturelle Phänomene lassen sich deshalb niemals aus nur einer Perspektive erfassen, so daß die Kulturwissenschaften immer ein interdisziplinäres Medium sein müßten, in deren Mittelpunkt poetisch-soziale Grundbegriffe stehen müßten, nicht nur partielle Einheiten (wie z. B. Essen, Feuer oder ähnliches):

»Die Chancen [der neuen Kulturwissenschaften] könnten darin liegen, daß der Blick stärker auf neue systematische Fragen der Literatur- und Kunstwissenschaften gelenkt wird.« (104)

Braungart denkt dabei an ästhetische Grundbegriffe wie Katharsis, Mimesis oder Fiktion, die für ihn Kategorien der menschlichen Kultur wie des menschlichen Lebens darstellen.

Neben einer Vielzahl weiterer interessanter und kritischer Beiträge – besonders sei noch hingewiesen auf Urs Meyer, der sehr hellsichtig und kompetent auf die problematische Beobachtungsferne, die Idealisierungstendenzen und die implizite Teleologie in den Konzepten von Niklas Luhmann bzw. S. J. Schmidt hinweist – findet sich schließlich unter dem Titel »Auf dem Weg zur Europäischen Literaturwissenschaft« (197–207) von Meinolf Schumacher tatsächlich noch so etwas wie ein inhaltlicher Neuentwurf eines Studienfaches, das Schumacher nicht Allgemeine Literaturwissenschaft, sondern Europäische Literaturwissenschaft genannt haben möchte. Aus der Perspektive des Mediävisten sieht Schumacher sehr deutlich die Defizite der traditionellen Epocheneinteilung wie die Beschränkung auf Nationalliteraturen oder das deutliche Auseinanderklaffen von Sprach- und Literaturwissenschaft – für ihn alles Schwachstellen, die durch einen anders konzipierten Studiengang aufgefangen werden könnten. Inhaltlich denkt Schumacher hier z. B. an die Kenntnis von Latein und zwei Volkssprachen, mediävistische Kompetenz und mentalitätsgeschichtliche wie kulturwissenschaftliche Fragestellungen als Voraussetzung.

Alles in allem ein höchst anregendes, buntes und sehr gut lesbares Buch, das seinem Leser vielleicht nicht die *Grundfragen einer besonderen Disziplin*, wie der Untertitel verspricht, verdeutlicht, aber zumindest zeigt, daß diese Disziplin etwas ganz besonderes ist – oder sein kann, wenn man sie dazu macht.